



UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



**Relatório Final de Estágio realizado na
Escola Secundária da Amadora no ano lectivo de
2010/2011**

**Relatório de Estágio com vista à obtenção do Grau de
Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário**

Presidente

Doutor António José Mendes Rodrigues, professor auxiliar da Faculdade de
Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Vogais

Licenciado Nuno Alberto Seruca Ferro, professor assistente convidado da
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa
Mestre Francisco Graça Pestana, docente da Escola Secundária da Amadora

Celso Augusto Marques de Queirós Ferreira

2012



UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório Final de Estágio realizado na
Escola Secundária da Amadora no ano lectivo de
2010/2011

Relatório de Estágio com vista à obtenção do Grau de
Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

Presidente

Doutor António José Mendes Rodrigues, professor auxiliar da Faculdade de
Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Vogais

Licenciado Nuno Alberto Seruca Ferro, professor assistente convidado da
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa
Mestre Francisco Graça Pestana, docente da Escola Secundária da Amadora

Celso Augusto Marques de Queirós Ferreira

2012

Agradecimentos

Pela minha educação, e construção como Homem, ou pela determinante ajuda financeira que me permitiu terminar este curso, um OBRIGADO a toda a minha família, com especial dedicatória aos meus pais, avô Arnaldo e Tinanda e família.

Aos meus amigos, que felizmente são muitos, agradeço este sentimento que tenho de quererem o MEU BEM e de me incentivarem em tudo. Parece pouco mas é o maior apoio que se pode ter.

A ti, Diana, pelo que és e pelo que me ajudas a ser, um MUITO OBRIGADO. Será que conseguia sem ti?

Resumo

Este Relatório Final tem como base o processo de Estágio Pedagógico desenvolvido no ano lectivo de 2010/2011, o qual se insere no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Estágio este que ocorreu na Escola Secundária da Amadora, no concelho da Amadora. Esta actividade teve como referência o Guia de Estágio Pedagógico de 2010/2011, o qual integra, de forma explícita, objectivos gerais e específicos relativamente a quatro áreas de intervenção: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Área I), Inovação e Investigação Pedagógica (Área II), Participação na Escola (Área III) e Relação com a Comunidade (Área IV).

Na Área I, foi acompanhada uma turma de 10º ano do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. Foi uma experiência rica numa perspectiva de formação pela variedade de matérias leccionadas, que permitem uma melhor preparação para o futuro. A Avaliação Formativa assume-se como uma estrutura fundamental na procura de um processo ensino-aprendizagem coerente e em proporção, tendo havido a preocupação de melhorar as estratégias utilizadas e estando consciente que se trata de um processo ainda em construção. O entusiasmo pela evolução e sucesso dos alunos é uma característica constante que orienta todo o processo.

Na Área II foi elaborado um estudo relativo à Classificação dos alunos da Escola Secundária da Amadora na disciplina de Educação Física, tema que se insere na complexa área da Avaliação. Este estudo permitiu uma exploração e maior conhecimento sobre a Avaliação e pretendia que esta fosse mais clara dentro do Grupo de Educação Física da escola.

Na Área III destaca-se a importância do Desporto Escolar como meio de formação específica numa modalidade, sendo neste caso o Voleibol, e como oportunidade de criação de mais um momento de educação dos alunos através da prática de actividades desportivas saudáveis psíquica e fisicamente.

A Área IV assume uma grande importância pela preparação do professor para as várias actividades escolares não relacionadas com a sua disciplina. A Direcção de Turma deve ser destacada pela sua ligação com todos os agentes educativos, assim como pela proximidade com os alunos e pela influência que esta pode exercer no percurso destes. Tendo sido, esta área, mais um momento de grande enriquecimento pessoal.

Palavras-Chave: Escola, Ensino Secundário, Educação Física, Classificação, Avaliação Formativa, Desporto Escolar.

Abstract

This Final Report is based on the process of Teacher Training developed in the academic year 2010/2011, which is part of the Masters in Teaching Physical Education in Basic and Secondary school. This process took place at Escola Secundária da Amadora, Amadora. This activity had as reference the Teacher Training Guide 2010/2011, which clearly defines general and specific objectives related to four intervention areas: Organization and Management of Teaching and Learning (Area I), Innovation and Educational Research (Area II), Participation in School (Area III) and Relationship with the Community (Area IV).

In Area I, took control of a 10th grade class of the Scientific-Humanistic area. It was an enriching experience in a self-formation perspective, considering the variety of matters taught which provides a better preparation for the future. The Assessment in Physical Education is an essential framework in search for a consistent and deliberated teaching-learning process, being this Teacher Training outlined by a constant preoccupation in finding greater strategies and knowing that it represents a permanent upgrading. The enthusiasm about the student's evolution and success is the guideline that leads the whole process.

In Area II was made a study related to student's Classification in Physical Education at Escola Secundária da Amadora, being part of the complex area of Evaluation. This study allowed an investigation and acquaintance about Evaluation, looking forward the clarification of this process within the Physical Education Group.

In Area III, the importance of School Sports is highlighted by its opportunity for specific formation in a sport itself, Volleyball in this case, and as a mean to create one more student's educational occasion throughout the practice of sports activities, psychic and physically healthy.

Area IV assumes a great meaning for teacher preparation in the several school activities non-related with he's own school matter. Class Direction must be emphasized by its connection with all educational agents, as well as its closeness to students and by the influence one their course. This Area also represents an excellent opportunity for personal enrichment.

Key Words: School, Secondary School, Physical Education, Classification, Assessment, School Sports.

Índice

Introdução	1
Contextualização	2
Escola	2
Grupo de Educação Física	5
Turma	6
Área I – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	8
Planeamento.....	8
Avaliação.....	24
Condução do Ensino.....	36
Reflexão global sobre a Área I.....	44
Área II – Investigação e Inovação Pedagógica	46
Área III – Participação na Escola	52
Desporto Escolar.....	52
Educação para a Saúde – Vida Saudável	58
Caracterização da Escola - Documentos Orientadores	61
Área IV – Relação com a Comunidade	64
Acompanhamento da Direcção de Turma	64
Acção de Integração com o Meio	68
Estudo de Turma.....	70
Reflexão Final	72
Bibliografia	74
Anexos	75

Índice de anexos

Anexo 1 – Valência das instalações da ESA

Anexo 2 – Ficha de avaliação formativa

Anexo 3 – Ficha de auto-avaliação

Anexo 4 – Quadro síntese de avaliação

Anexo 5 – Ficha de exercício

Abreviaturas

EF – Educação Física
GEF – Grupo de Educação Física
ESA – Escola Secundária da Amadora
PNEF – Programa Nacional de Educação Física
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OE – Orientador de Escola
OF – Orientador de Faculdade
FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
FMH – Faculdade de Motricidade Humana
PEA – Processo ensino-aprendizagem
UE – Unidade(s) de Ensino
PAT – Plano Anual de Turma
AI – Avaliação Inicial
ET – Estudo de Turma
DT – Direcção/Directora de Turma
ZSAF – Zona Saudável de Aptidão Física
AF – Avaliação Formativa
GA – Ginásio Azul
PA – Protocolo de Avaliação
AS – Avaliação Sumativa
PAI – Plano de Avaliação Inicial
JDC – Jogos Desportivos Colectivos
PTI – Período a Tempo Inteiro
RA – Reforço de Aprendizagem
EE – Encarregados de Educação
ApF – Aptidão Física
DE – Desporto Escolar
ES – Educação para a Saúde
PEE – Projecto Educativo de Escola
PAA – Plano Anual de Actividades
RI – Regulamento Interno
CT – Conselho de Turma

Introdução

O presente Relatório tem a finalidade de analisar o processo de Estágio Pedagógico desenvolvido no ano lectivo 2010/2011, que integra o Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O Estágio Pedagógico constitui-se como o culminar de uma formação que habilita profissionalmente para o desempenho de todas as actividades inerentes à função profissional de um Professor de Educação Física.

Neste caso, o Estágio foi realizado na Escola Secundária da Amadora. Esta teve como referência o Guia de Estágio Pedagógico 2010/2011, onde estão explícitos os objectivos gerais e específicos referentes a este processo.

O Relatório inicia-se com uma contextualização com as principais características da escola, do Grupo de Educação Física e da turma sobre as quais foram desenvolvidas as actividades de leccionação e restantes áreas de intervenção. De seguida é realizada uma reflexão crítica sobre todo o percurso no Estágio, tendo como referência as competências do Guia de Estágio, as quais se encontram divididas em quatro áreas:

- Área I: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Planeamento, Avaliação e Condução do Ensino);
- Área II: Inovação e Investigação;
- Área III: Participação na Escola (Desporto Escolar, Educação para a Saúde, Análise Documental);
- Área IV: Relação com a Comunidade (Acompanhamento da Direcção de Turma, Acção de Integração com o Meio).

A análise realizada em cada área, e sub-áreas, assenta numa descrição das actividades do Estágio, sendo reflectidas e fundamentadas as estratégias e decisões tomadas, com o intuito de ultrapassar as dificuldades perspectivadas ao longo do ano lectivo e otimizar o processo ensino-aprendizagem. São abordados os aspectos positivos e os que ainda carecem de mais trabalho, numa perspectiva projectiva para o futuro como docente.

O Relatório termina com uma breve reflexão sobre a globalidade do Estágio e a sua influência na formação do professor estagiário.

Contextualização

A função profissional de um Professor de Educação Física não está limitada ao contexto sala de aula e às acções tomadas previamente e após esse contexto. Ensinar não é a única função de um professor, devendo este ser “*«expertise» em três níveis de tarefas profissionais*” estando estas englobadas em três níveis: “*Nível Macro: tarefas de interacção com contexto socio-cultural, Nível Meso: tarefas no contexto da instituição (Escola), Nível Micro: tarefas relacionadas com o ensino*” (UNESCO 1980).

Este enquadramento pretende, então, abranger a complexa realidade existente desde o meio envolvente à escola até à estrutura organizativa desta instituição e recursos que providencia (físicos e humanos). Assim como, especificar o meu campo directo de actuação e intervenção, ou seja, a disciplina de EF no seio escolar, e seus recursos físicos e humanos (GEF). Por último pretendo apresentar uma descrição da turma que leccionei, uma vez que foi dentro desta turma que todo o PEA foi desenvolvido. Portanto, pretendo sobretudo descrever estes três níveis onde desenvolvi as minhas tarefas como professor estagiário de EF no meio envolvente onde estive inserido.

Escola

Uma instituição escolar não tem necessariamente que absorver os valores e comportamentos do meio em que está inserida, como acontece em várias escolas do Concelho da Amadora, pelo contrário, ela pode disseminar os seus próprios valores e mudar comportamentos na sociedade que a rodeia.

“Inscrita nas engrenagens da modernidade, a escola está cada vez mais presente nos quotidianos juvenis. Todavia, os jovens não vão simplesmente à escola, apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são transformados por ela. Se parte deles sente o processo de escolaridade como uma imposição, uma violência, a que se resiste ou que se abandona, para outros esse processo é um suporte fundamental na construção do percurso de vida e do projecto identitário. Em qualquer dos casos, a escola constitui hoje uma das instituições fundamentais em torno das quais os jovens estruturam as suas praticas e discursos, os seus trajectos e projectos, as suas identidades e culturas (Abrantes, 2003)”.

A primeira função de um professor assim que é destacado numa escola deverá ser a de conhecer a sua realidade e do contexto em que se insere. Para isto não será necessário ler exaustivamente todos os documentos orientadores da escola ou os projectos de intervenção social da Câmara Municipal e Junta de Freguesia, ainda que

essa leitura seja importante. Uma forma de conhecer os aspectos mais importantes relacionados com o meio envolvente poderá ser através de conversas, formais ou informais, com elementos da Direcção da escola na qual se inicia actividade profissional. Quanto melhor se conhecer o contexto onde decorrerá a actividade como professor, maior será a consciencialização sobre a sua realidade e sobre possíveis dificuldades, barreiras, estratégias e pontos com necessidade de intervenção que ela poderá acarretar.

Nos últimos cinquenta anos, aproximadamente, a Amadora passou de uma vila com poucas dezenas de casas a uma cidade populosa e que se tem vindo a modernizar tornando-se uma urbe autónoma.

Na década de 60 foi doado o terreno para a construção do Liceu que serviria toda a linha de Sintra e que evitaria a deslocação da população escolar para outras localidades, o que implicava gastos e prejuízos vários.

O crescimento desta área residencial suscitava a construção de um Liceu ou de uma Escola Técnica, fazendo parte das infra-estruturas projectadas no plano urbanístico. A divergência de interesses de ordem política e educacional adiou sucessivamente esta construção, não obstante a vontade expressa pela população – pais, alunos, município e construtores.

Apenas no ano de 1973 se conseguiu dar início ao funcionamento do Liceu Nacional da Amadora, onde se mantinham activas turmas femininas, masculinas e mistas. Rapidamente a população escolar atingiu o triplo da inicialmente prevista, o que levou à construção de um anexo, à reconversão de alguns espaços, a um elevado número de alunos por turma e ao funcionamento de três turnos diários.

Durante a década de oitenta foram construídas novas escolas no Município, impedindo o agravamento da superlotação da Escola e diminuindo gradualmente o número de alunos. Com a desaceleração do crescimento demográfico, esta tendência foi reforçada.

A Escola Secundária da Amadora, assim designada desde 1979, situa-se no centro do Concelho da Amadora, na freguesia da Reboleira e recebe, por esse motivo, alunos provenientes das diversas freguesias circundantes. Este facto faz com que abranja alunos de várias origens sociais. Localiza-se próximo da estação de comboio, é servida por várias carreiras rodoviárias e será ainda servida pela nova estação de metro da Reboleira, com inauguração prevista para este ano de 2011.

O tipo de construção da escola obedece ao modelo estabelecido nos anos setenta, caracterizado pela distribuição do espaço escolar por vários pátios e pavilhões que oferecem uma multiplicidade de valências técnicas, científicas e desportivas.

Inicialmente, leccionou-se o 3.º ciclo do ensino básico, o ensino secundário diurno e o complementar nocturno. A partir do ano lectivo de 1999/2000, passou a leccionar-se apenas o ensino secundário (diurno e nocturno), permitindo uma grande diversidade de oferta de percursos formativos que confere à escola um estatuto e uma especificidade de referência no concelho. Aproximadamente, frequentam a escola, no período diurno, 1135 alunos dos cursos científico-humanísticos e 150 alunos dos cursos profissionais de nível III, dentro dos percursos qualificantes. No período lectivo nocturno, funcionam os cursos secundários do ensino recorrente com cerca de 250 alunos, bem como os cursos de Educação e Formação de Adultos, no âmbito do programa Novas Oportunidades.

Demonstrando um positivo sentido de inclusão, a população escolar integra alunos provenientes de outros países, nomeadamente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

O corpo docente da Escola Secundária da Amadora é predominantemente feminino, caracterizando-se pela sua estabilidade – aproximadamente 165 professores pertencem ao Quadro de Nomeação Definitiva – e por uma preparação científico-pedagógica sólida e actualizada face à diversidade do universo da Escola.

O corpo de funcionários administrativos e de auxiliares de acção educativa perfaz o número de 50 (12 administrativos e 38 auxiliares), sendo também maioritariamente feminino. Estes números têm vindo a decrescer significativamente neste ano lectivo dado que vários funcionários se encontram em vias de entrar para a reforma, o que tem limitado o funcionamento da escola já que, por motivos de contingência, não é possível repor o número de funcionários anteriormente existente.

A escola disponibiliza um conjunto alargado de actividades de complemento curricular, de cariz variado, além das actividades enquadradas pelo desporto escolar. Assim como Apoios Pedagógicos como é o caso do projecto Oficina de Aprendizagem. É assim notória a preocupação dos órgãos constituintes da escola em criar condições óptimas para os alunos que lhes proporcione um PEA coeso e multilateral. Como prova disso, a escola implementou neste ano um projecto homólogo ao da Oficina de Aprendizagem mas aplicado à disciplina de EF. Este projecto, Reforço de Aprendizagem de Educação Física, foi pensado e experimentado pelo núcleo de estágio no ano lectivo anterior. Com o devido interesse de todos os professores do GEF, este projecto pode ter resultados extremamente positivos já que disponibiliza aos alunos mais tempo de prática das matérias de EF sem terem que se deslocar da escola.

Em relação à EF, devo registar a evolução sentida na organização da escola. Na ocasião da sua construção, esta tinha sido privada de pavilhão gimnodesportivo. Isto

surgiu numa lógica de gestão de fundos. Assim, na altura, seguiu-se a lógica de construir menos um pavilhão, na construção de um conjunto de cinco escolas e com vista à construção de mais uma escola. No entanto, apenas esta foi privada do pavilhão de Educação Física. Posteriormente em 1986 foi construído o pavilhão central do actual espaço de Educação Física que sofreu obras de aumento em 2004.

Grupo de Educação Física

O GEF é constituído por doze professores, nove do género masculino e três do género feminino. Este Grupo é coordenado por um professor eleito pelos colegas, por um período de vigência de quatro anos. Este Grupo está inserido no Departamento de Expressões, e é através deste que poderá manifestar as suas preocupações em Conselho Pedagógico. Embora o número de professores de EF seja o mais representativo no Departamento, o coordenador deste pertence ao Grupo de Artes.

Apesar da disciplina de EF pertencer ao Departamento de Expressões, ela possui um regulamento próprio de orientação e as decisões sobre o funcionamento e organização da mesma são tomadas no GEF.

Para o desenvolvimento das aulas de EF, a ESA dispõe actualmente de cinco espaços para aulas práticas mais uma sala de aula reservada para momentos de leccionação de conteúdos teóricos (ver Anexo 1).

No início deste ano lectivo foi decidido pelo GEF que o documento orientador para a disciplina seria o PNEF. Aparentemente, esta foi uma decisão que poucas alterações trouxe à forma de actuação dos professores do Grupo. Não existiram momentos de discussão sobre o PNEF, sobre os seus critérios e possíveis adaptações à realidade da ESA nem sobre a difícil tarefa de avaliação. Assim, os professores do GEF da ESA, correctamente ou não, continuam a leccionar a disciplina de acordo com o que cada um experienciou ao longo da sua vida e com as dinâmicas que já têm mecanizado com os anos de profissão. Reitero que os seus métodos podem ser correctos ou não mas o mais importante é que não existe uma proximidade de metodologias de ensino dos professores do GEF.

Este Grupo demonstra uma reduzida capacidade de crítica construtiva e uma limitada participação activa, no sentido de se tomar decisões do interesse da disciplina e de cada um dos professores. O trabalho em cooperação é quase inexistente, à excepção do trabalho feito entre alguns grupos de professores. A minha relação com cada

elemento do GEF foi, a meu ver, muito positiva e senti durante este ano de estágio o apoio de todos os professores para qualquer actividade por mim desenvolvida.

Turma

Nos dias próximos ao início do ano lectivo recebemos a Relação das quatro turmas atribuídas ao professor orientador. Nesse momento foi feita uma selecção das turmas para cada elemento do núcleo, não seguimos nenhum critério e a escolha foi praticamente aleatória. Nessa altura ainda não sabia que a escola, habitualmente, atribui os melhores alunos às primeiras turmas de cada ano, tal como se veio a verificar logo desde as primeiras aulas.

A turma sobre a qual fiquei responsável durante todo o ano lectivo foi o 10º 13. Esta, inicialmente e na disciplina de EF, era constituída por vinte e seis alunos, quinze do género feminino e onze do género masculino. Durante o segundo período um aluno desistiu, por se ter tornado pai, e entraram duas alunas de outra turma por um alegado erro administrativo. A turma ficou assim com vinte e sete alunos até ao final do ano.

O 10º 13 é uma turma do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades que tinha, no início do ano, uma média de idades de 15.4 anos, sendo que o mais novo tinha catorze e o mais velho dezoito. Como se pode verificar no quadro seguinte, a turma tem alunos procedentes de muitas escolas diferentes.

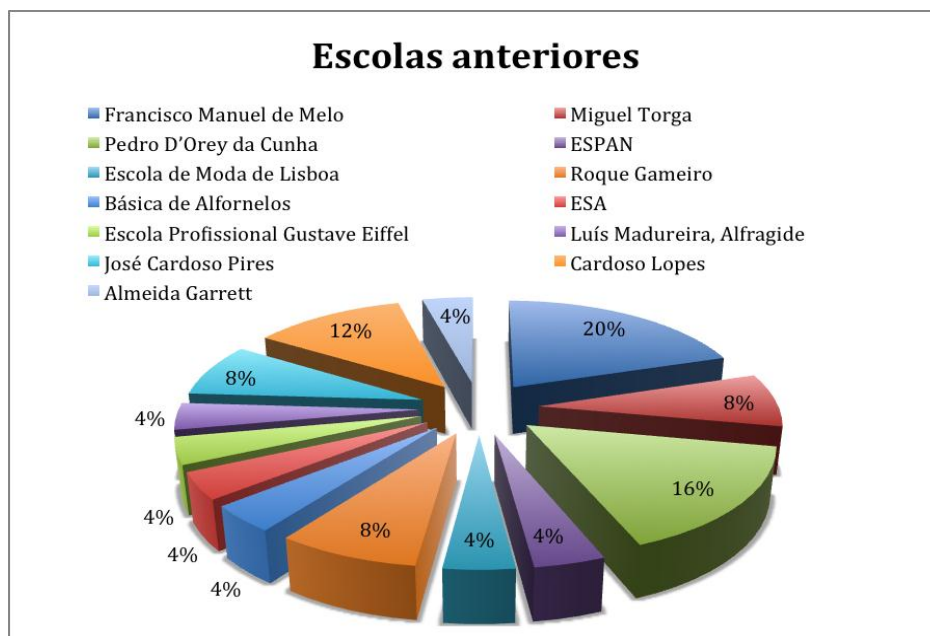


Figure 1 - Percentagem de alunos provenientes de cada escola

Este aspecto transporta consequências sociais que influenciam os comportamentos dentro da turma. Desde cedo foi possível aperceber-me dos grupos

formados, naturalmente, por afinidade entre determinados alunos. Ao longo do ano foi possível assistir a momentos de discussão entre alguns destes grupos e, também, notei nas aulas, em que havia constante rotação dos grupos, que alguns alunos demonstravam desgosto em terem que realizar um exercício com determinado colega. Felizmente, os alunos mantiveram sempre o respeito pelas minhas decisões e nunca se recusaram, efectivamente, a cumprir qualquer instrução minha.

Continuando com a caracterização geral da turma, e deixando os resultados sociométricos para o ponto do ET, devo referir que esta turma tem um comportamento algo irregular mas sempre sem exceder os limites. Em termos gerais, os alunos são possuidores de uma boa educação, apesar de não terem o comportamento ideal no período de aula. Eles sabiam respeitar o professor, o que era visível quando eram repreendidos já que pediam sempre desculpa reconhecendo o erro, cumpriam com as tarefas das aulas mas eram muito infantis e conversadores. Ou seja, apesar de executarem quase todos os exercícios propostos, privilegiavam a conversa e outros comportamentos fora da tarefa.

No início do ano os alunos tinham uma desorganização notável mas com o tempo melhoraram este aspecto significativamente. Assim como, nas primeiras aulas os comportamentos fora da tarefa estavam mais próximos da indisciplina, como chutar bolas de forma despropositada, mas com o tempo foram-se limitando aos casos de alunos que não faziam os exercícios porque não conseguiam (medo ou patologia). Este último tipo de comportamento está relacionado maioritariamente com a Ginástica. Portanto, a turma não possui um bom nível no que diz respeito às actividades físicas, são relativamente cumpridores das tarefas que lhes são incutidas mas, com as características já referidas, não foi possível evoluírem como o seu potencial apontava.

Relativamente a particularidades desta turma, não houve qualquer barreira ou dificuldade extrema com qualquer um dos alunos. Não recebi nenhum aluno com NEE ou que necessitasse de um Programa Educativo Individual. Tive “apenas” alguns alunos que demonstraram dificuldades motoras nas várias matérias abordadas, provavelmente, causadas pelos limitados hábitos de actividade física até ao momento. Vários alunos aparentam mesmo nunca terem frequentado as aulas de EF, tamanho é o seu nível de incompatibilidade com as diversas actividades desenvolvidas.

Área I – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

A área de Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem é a principal e mais importante área do estágio. É nesta que adquirimos o saber e o saber-fazer que, certamente, se repercutirá aquando da nossa actividade docente.

Sendo esta a área que está eminentemente relacionada com o PEA, percebe-se o porquê de ser a que mais pesa na classificação do estagiário. Esta é, também, a que mais depende da formação inicial pré-estágio. Uma vez que esta minha formação foi, na sua maioria, realizada na FADEUP, a diferença curricular entre as duas faculdades influenciaram significativamente a minha preparação para o estágio no que diz respeito ao saber.

Esta área está repartida em três categorias que se complementam em absoluto: o Planeamento, a Avaliação e a Condução do Ensino. As acções desenvolvidas nesta área prendem-se com a turma do OE que me foi atribuída, o 10º 13.

Planeamento

Tal como já referi anteriormente, a minha formação foi diferente da maior parte dos estagiários. O currículo da FADEUP prevê que as disciplinas estritamente relacionadas com o Ensino da EF façam parte do primeiro ano do 2º Ciclo, pelo que o 1º Ciclo foi, no meu caso, mais relacionado com o Treino Desportivo. Já na FMH, as disciplinas mais relacionadas com o PEA fazem parte do 1º Ciclo.

Outro aspecto importante, que teve influência no meu estágio, é a forma como o Planeamento em EF é entendido actualmente. Durante muito tempo o Planeamento na disciplina de EF era pensado em blocos. Cada bloco correspondia a uma Unidade Didáctica sobre uma determinada modalidade, onde era criada uma progressão didáctica dessa modalidade e, durante esse período, as restantes modalidades não seriam abordadas. Esta é uma forma de planeamento que se torna mais fácil de realizar e de gerir, para o professor, mas não está tão centrada na aprendizagem do aluno. Este tipo de planeamento estará, portanto, mais próxima de uma Concepção de EF de Socialização Acrítica para o Desporto.

Nos últimos anos, tem sido crescente a preocupação em tornar o PEA mais focado nas necessidades do aluno. Como tal, o planeamento, actualmente, entende-se que seja construído através de Etapas e de UE. Isto é, durante um determinado período

de tempo, que poderá depender de factores como a rotação dos espaços da escola ou dos objectivos definidos para esse período, o professor define uma ou mais matérias prioritárias sobre as quais o ensino se incidirá mais. Estas matérias prioritárias terão, dentro de cada UE, objectivos específicos que definem as componentes críticas de aprendizagem e que serão o foco do professor.

Estas UE também prevêem a abordagem de matérias alternativas, sobre as quais o professor não terá que se dedicar tanto mas que, a meu ver o ponto mais importante deste tipo de planeamento, são uma forma de diferenciar verdadeiramente o ensino na disciplina. Isto porque, ao existir, durante uma aula, um trabalho de várias matérias em simultâneo (não sendo assim obrigatoriamente) estamos a criar as seguintes vantagens a todo o processo: primeiramente, o aluno tem a possibilidade de praticar uma determinada matéria mais frequentemente durante o ano, um aspecto que o planeamento por blocos não permite e que é essencial quando se pretende um ensino eclético; depois, se um aluno, por algum motivo, não pode ou não tem vantagens em insistir na prática de uma matéria, pode na mesma aula dedicar-se a uma outra matéria que poderá fazer parte das suas seis melhores e assim melhorar a sua classificação na disciplina. Tal como está previsto nos aspectos operacionais do PNEF, *“de todas as matérias em que o aluno foi previamente avaliado, selecciona-se um conjunto de referência para o seu sucesso”*.

Este método de planeamento, por Etapas, está mais próximo do que se prevê no PNEF e, apesar de isso não estar explícito no documento, está implícito pelo seu conteúdo. Assim como se subentende que a Concepção de EF do PNEF é a Sócio-crítica ou Crítica-construtiva, estando mais focada no desenvolvimento global do aluno e não apenas na sua performance física.

“A concepção de Educação Física seguida neste plano curricular (conjunto dos programas de Educação Física) vem sistematizar esses benefícios, centrando-se no valor educativo da actividade física eclética, pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno”.

PNEF

Numa primeira fase do estágio, em conversas com os orientadores, a minha maior preocupação foi a de perceber como planear e, consequentemente, organizar e gerir as aulas. Nas primeiras aulas segui o tipo de estruturação utilizada pelo OE e posteriormente, com a conclusão do PAT e planos de Etapa, segui o meu próprio caminho. Não foi difícil compreender as premissas deste tipo de planeamento mas do saber ao saber-fazer é preciso tempo e prática, daí a importância do Estágio Pedagógico.

Relativamente aos critérios de avaliação adoptados pela escola, o OE tem feito um esforço nos últimos anos para conseguir melhorar a avaliação realizada por todos os professores do GEF da ESA. Isto passa, entre outros aspectos fundamentais, pelo estabelecimento dos PNEF como documento orientador. Isto foi conseguido numa das primeiras reuniões do GEF ainda durante o período de AI. Nessa mesma reunião ficou decidido que as alterações aos critérios de avaliação só entrariam em vigor após a conclusão da AI, ficando como documento orientador neste período a Proposta de Avaliação já utilizada nos últimos anos. Esta Proposta de Avaliação já se encontrava muito próxima das premissas do PNEF, tratando-se essencialmente de uma adaptação deste ao contexto da ESA. Assim sendo, a transição não implicou grandes ajustes ao trabalho já efectuado.

O período de Avaliação Inicial tem características diferentes das restantes Etapas do ano lectivo. Este é um período com uma forte componente de observação dos alunos, em que as situações de aprendizagem devem privilegiar essa observação mas não podem negligenciar o PEA, propriamente dito, que deve ser constante. Assim, uma das minhas maiores dificuldades foi precisamente a de conseguir conciliar estes dois aspectos nas primeiras semanas de aulas. Com a preocupação de observar o nível de cada aluno, e de registar durante a aula as conclusões tiradas, acabei por preparar mal as aulas no sentido da evolução dos alunos e limitei-me ao planeamento destas com o objectivo de observar. Progressivamente, ainda dentro da AI, e com a ajuda dos orientadores fui melhorando este aspecto.

O GEF da ESA define para o período de AI uma rotação dos espaços diferente da que é adoptada ao longo do ano, este período tem uma duração de cinco semanas. Nesta primeira Etapa (AI), a rotação é semanal, ou seja, numa semana passamos em dois espaços diferentes e na semana a seguir já passamos por outros dois espaços. Durante a maior parte do ano a rotação é quinzenal, o que significa que cada turma tem aulas nos mesmos dois espaços em duas semanas seguidas.

O facto de a rotação ser semanal durante a AI é essencial para que seja possível passar em todos os espaços. Esta importância advém das características dos espaços que a escola tem disponíveis para a EF. Apesar de serem cinco, são limitados no número de matérias que podem ser abordadas, principalmente dois deles que têm características muito específicas e que são muito reduzidos para turmas de quase trinta alunos. Assim, o professor pode observar os alunos em todas as matérias que tenciona abordar ao longo do ano porque a rotação permite uma passagem por todos os espaços.

Uma estratégia que decidi tomar nesta fase inicial do ano prende-se com a duração da AI e com a necessidade de colmatar uma dificuldade minha. A Dança faz parte das matérias a abordar na disciplina de EF mas o meu conhecimento sobre esta matéria era quase nulo. Precisava de tempo para aprender a leccionar esta matéria e a solução que me pareceu mais viável foi, tal como referido no Plano de Avaliação Inicial, prolongar este período para seis semanas, deixando a observação da Dança para a fase final deste.

Durante este período, procurei participar em algumas aulas do núcleo de Dança da ESA mas a minha principal fonte de aprendizagem foi o OE. O orientador, para além da experiência que tem como professor, também participa num grupo de Dança fora da escola que lhe permite um bom conhecimento sobre esta matéria. Nas aulas que decorriam nos espaços interiores, o orientador dedicava quase sempre algum tempo da parte final da aula para abordar a Dança. A melhor forma de aprender é praticando, assim, aproveitei as suas aulas para aprender praticando em simultâneo com os alunos. Fiquei desde logo surpreendido pela facilidade de aprendizagem e execução dos passos das várias danças, tal como são abordadas em contexto escolar. Facilmente apreendi os aspectos mais importantes de uma Dança Tradicional, o Regadinho, e de uma Dança Social, a Rumba Quadrada. Ainda não sabia executar bem os passos mas comecei a abordar esta matéria mais cedo do que estava previsto.

Quando terminei as seis semanas de AI percebi que não precisava de ter prolongado este período. A observação dos alunos nas diferentes matérias não é fácil mas, nesta turma, consegui perceber rapidamente o nível em que se encontravam e o que precisava de começar a trabalhar na Etapa seguinte. Inicialmente estava um pouco obcecado em observar todos os indicadores de cada nível, em cada matéria e em todos os alunos mas facilmente percebi que isso não era possível numa turma de vinte e seis alunos e com tantas matérias a abordar. Nesta fase inicial do ano o mais importante é recolher as informações necessárias ao planeamento do restante ano lectivo, estas devem ser relativas à turma em geral, aos alunos individualmente e aos grupos de nível. Os pormenores são registados na continuação das aulas após este período com um melhor conhecimento de todos os alunos. É desta forma que eu vejo a AI e acredito que será desta forma que a vou realizar quando for totalmente responsável por uma ou várias turmas.

Os planos de aula começaram por ser pouco pertinentes, isto é, eram uma orientação para a organização da aula mas não contemplavam aspectos fundamentais como os alunos que pretendia observar ou as componentes críticas sobre as quais teria

um maior foco de ensino. Com o tempo fui melhorando este aspecto e consegui, com o aperfeiçoamento das UE, definir melhor os objectivos de cada exercício e as componentes críticas dos mesmos. Contudo, os planos de aula que elaborei durante todo o ano serviam essencialmente para os momentos em que me esquecia de algum exercício e para ter à mão a constituição dos grupos. Para além disso, estes foram elaborados a pensar na sua clareza aos olhos de outra pessoa que não eu, caso contrário estes não seriam tão descritivos e teriam apenas algumas referências ao que pretendia trabalhar nas aulas. No futuro, poderei utilizar planos de aula nas primeiras aulas mas significativamente mais simples. Para as restantes aulas, as UE terão as informações necessárias para um planeamento competente.

No que diz respeito às UE que fui elaborando ao longo do ano, penso que faltou um pouco mais de relação com a avaliação formativa. Tinham as informações necessárias para as aulas a que diziam respeito e foram uma grande ajuda na estruturação, tanto das aulas como da minha própria organização mental destas. O que penso que deveria ter constado mais frequentemente nas minhas UE está intimamente relacionado com o ensino diferenciado e, consequentemente, com a avaliação formativa. Isto é, deveria ter definido melhor em cada UE os alunos que aí tinham maior prioridade de observação, de acordo com as suas dificuldades e com o que se pretendia que eles alcançassem. Este trabalho tem que ser realizado desde as primeiras aulas, caso contrário, torna-se mais difícil registar a evolução dos alunos.

Uma dificuldade que senti no início do ano foi a de memorizar a cara e nome dos alunos. Além disso, identificar o nível em que se encontra cada aluno é difícil e, tal como sugeriu o orientador, o melhor é identificar num primeiro momento da observação os extremos (positivos e negativos) e dedicar o tempo restante aos alunos médios que são os que necessitam de uma observação mais cuidada de forma a se poder diferenciá-los. Numa perspectiva de aproximar o diagnóstico feito aos alunos nas quatro turmas do núcleo de estágio, ao mesmo tempo que nos ajudava a desenvolver a capacidade de avaliar, discutimos as observações feitas no final de cada aula. Os dados recolhidos e discutidos no núcleo de estágio possibilitaram perceber quais os alunos que necessitavam de um maior acompanhamento, as matérias em que estes tinham maiores dificuldades, as principais lacunas técnico-táticas na turma em cada matéria, assim como, os aspectos relativos à organização da turma. Apenas com estes dados, após um balanço da AI, foi possível construir o PAT do 10º 13.

Na parte inicial das aulas dei sempre liberdade aos alunos de escolherem o colega, ou grupo de colegas, com quem estes realizariam os exercícios. Alguns pares/grupos ficavam homogêneos e outros heterogêneos mas o importante era que eles faziam o exercício com quem mais se sentiam à vontade porque a seguir, na parte principal da aula, adoptei durante grande parte do ano uma organização homogênea dos grupos. No início do ano, também na parte principal da aula tive que fazer grupos heterogêneos, não conhecia os alunos o que tornava impossível uma distribuição homogênea dos mesmos. Nas primeiras aulas o meu critério de divisão dos grupos foi a atitude dos alunos, ou seja, os alunos menos empenhados e com maior tendência para distrair os colegas tinham que ficar em grupos diferentes.

“Um aspecto importante para o decorrer das aulas é a formação de grupos. Terei que formar previamente os grupos de maneira a separar do mesmo grupo alunos com tendência para a brincadeira e boicote dos exercícios”

Plano de Avaliação Inicial

Esta divisão da turma em grupos homogêneos é essencial para a evolução dos alunos, principalmente dos melhores alunos. Quando um aluno com menos capacidades fica com um colega com mais capacidades, o primeiro está a ser ajudado pelo segundo mas o segundo não está a evoluir. Isto é o trabalho em grupos heterogêneos e visa, principalmente, a evolução do aluno com menos capacidades. Segundo o PNEF, *“A constituição dos grupos deve permitir, preferencialmente, a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes. No entanto, sempre que necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem, deve assegurar-se a constituição homogênea dos grupos.”* Assim, se se pretende a evolução dos melhores alunos, um trabalho em grupos homogêneos poderá ser mais vantajoso, assim é mais fácil criar as situações de aprendizagem, estímulos e competitividade necessária à evolução destes. De referir, também, que o trabalho em grupos homogêneos é a forma mais fiável de se conseguir recolher informações sobre as verdadeiras capacidades dos alunos, principalmente nas matérias da Categoria A – Desportos Colectivos.

Tal como nos diz o PNEF, *“A fixação dos grupos durante períodos de tempo muito alargados não é aconselhável, até pela importância que a variedade de interações assume no desenvolvimento social dos jovens. Poder-se-á eventualmente aproveitar o apoio dos alunos mais aptos aos seus companheiros; contudo, dever-se-ão evitar os estereótipos dos ‘mais fracos’ e ‘mais fortes’, contrariando-se também a estereotipia dos papéis masculino e feminino.”* Uma vez que defendo a grande importância da Educação

Física no “desenvolvimento social dos jovens”, procurei que as minhas aulas tivessem uma organização que permitisse haver um trabalho em grupos homogéneos e heterogéneos. Isto acontecia muitas vezes na própria aula, onde o trabalho mais técnico e mais específico de cada matéria foi mais vezes trabalhado em grupos homogéneos na parte principal e o trabalho mais geral, na parte inicial, era trabalhado em grupos heterogéneos.

“Outra crítica recebida relaciona-se com a escolha dos grupos heterogéneos para a aula. Tomei esta opção porque acredito que no Badminton é muito importante que os alunos experimentem jogar contra colegas com diferentes capacidades. Assim, os bons ajudam os maus a aprender jogando numa situação de cooperação (1+1) e os bons podem evoluir mais quando jogam entre si numa situação de oposição (1x1).”

Autoscopia 55

O grande problema que identifiquei nesta turma e que me levou a utilizar mais vezes grupos homogéneos foi o empenho dos alunos nos exercícios, quando os alunos “mais fortes” se juntavam com os alunos “mais fracos” não havia um trabalho de entreajuda para todos evoluírem mas sim a habitual “brincadeira” de grupo. Quando os alunos trabalhavam em grupos homogéneos sentia que os alunos “mais fortes” trabalhavam de forma mais séria e os alunos “mais fracos” distraíam-se menos e trabalhavam mais, principalmente por me terem por perto mais vezes já que os melhores grupos não precisavam tanto da minha presença. Assim, ao longo do ano comecei a utilizar, cada vez mais, grupos homogéneos com objectivos para cada grupo de nível.

“Nível I – Espera-se que os alunos consigam atingir todos os indicadores do nível I, excepto a passagem por pino e a roda. (...)”

Nível E – Nesta UE pretende-se que os alunos consolidem o rolamento à frente com MI estendidos (afastados ou unidos), rolamento à retaguarda com MI unidos e estendidos e apoio facial invertido.”

Plano de UE 5

As autoscopias realizadas ao longo do ano demonstram as minhas várias tentativas em experimentar diferentes organizações da aula. Estas experiências não eram significativas, a estrutura e dinâmica base das aulas mantiveram-se de forma a corresponder às necessidades dos alunos, ou seja, proporcionando o trabalho de várias matérias em simultâneo. Algumas destas tentativas não tiveram o melhor resultado, outras proporcionaram aulas mais organizadas, mais produtivas e de maior facilidade de

gestão. Na autoscopia da 5ª aula, dando um exemplo de um “mau” resultado, digo que *“tentei construir uma aula com duas estações (Volei e salto em altura) quando não havia espaço para isso. Deveria ter deixado a avaliação do salto em altura para a aula que vamos ter no pavilhão, na 1ª semana a seguir ao período de avaliação inicial”*. Por outro lado, digo na 31ª autoscopia o seguinte: *“A principal alteração para esta aula foi retirar uma rotação. Isto tornou a rotação dos grupos mais simples, deixando-me mais liberto para dar feedbacks aos alunos, e deu mais tempo de prática aos grupos. Tenho que pensar mais neste aspecto quando construir as UE porque, realmente, estou muito mais disponível para acompanhar os alunos”*.

Apesar destas várias tentativas em experimentar novas dinâmicas de aula, as escolhas para o planeamento anual, que fiz após a AI, mantiveram-se quase sem alterações. As matérias foram escolhidas especificamente para este ano e para esta turma, procurando responder às necessidades dos alunos. Como é natural, os alunos têm características e dificuldade diferentes, daí a necessidade de o ensino ser diferenciado. Alguns alunos tinham mais dificuldades nos desportos colectivos, outros na Ginástica e alguns destes tinham dificuldades em todas as matérias. Bem mais reduzido era o número de alunos que tinham boas capacidades em todas as matérias. Pelas conversas que tenho tido com professores de EF mais experientes, este facto é geral na maior parte das escolas portuguesas e tem como principais causas o percurso deficitário dos alunos na disciplina de EF e a ainda em crescimento organização da disciplina em Portugal. Já não deveria ser possível os alunos chegarem ao Ensino Secundário sem nunca terem tido aulas de EF, como foi o caso de alguns alunos da minha turma.

O PNEF prevê os atrasos na evolução dos alunos que ingressam no Ensino Secundário. Segundo este, *“considera-se que no 10.º ano interessa consolidar e, eventualmente, completar a formação diversificada do ensino básico. Assim, como se pode ver no quadro de composição curricular, este é um ano em que se mantêm os objectivos do 9.º ano.*

Esta «revisão» visa facilitar a adaptação à mudança de escola e à composição da turma, dando oportunidades acrescentadas de recuperação, redescoberta e/ou aperfeiçoamento em matérias em que, anteriormente, os alunos tenham revelado mais dificuldades (devidas à sua motivação, crescimento, etc.) ou que as escolas dos 2.º e 3.º ciclos não tenham podido desenvolver” (PNEF - pág. 16).

As matérias que escolhi vão de encontro ao que acredito ser mais importante para o desenvolvimento dos alunos mas também, em grande parte delas, escolhi as matérias com as quais me sinto mais familiarizado dado o meu percurso escolar (até ao Ensino

Secundário) e académico (Faculdade). Como nos diz Arends (1995), *“a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase”*. Assim, dentro das matérias da Categoria A – Desportos Colectivos optei por incidir mais sobre o Basquetebol, Voleibol e Futebol. Para além de ter mais experiências nestas modalidades ao longo do meu percurso também acredito serem as matérias de mais fácil aprendizagem e sucesso para estes alunos e suas características. O Andebol, embora não seja de grande dificuldade de aprendizagem, é um desporto que envolve contacto físico e que complexificaria o planeamento e organização das aulas, já que os alunos (principalmente do género masculino) com melhores capacidades impediriam a evolução dos alunos com maiores dificuldades. Para isto não acontecer, teria que criar grupos homogéneos ou, no caso de utilizar grupos heterogéneos, procurar estratégias de mentalização dos alunos mais evoluídos para terem um papel de cooperação com os alunos menos evoluídos de forma a ajudá-los a aprenderem em detrimento de um comportamento meramente competitivo, que foi o mais frequente nas aulas em que o Andebol e as restantes modalidades colectivas foram abordadas.

Uma outra matéria que preferi não dar tanta importância, apesar de a ter abordado, foi a Patinagem. A maior parte dos alunos revelou ter muitas dificuldades nesta matéria, a isto se acrescem as limitadas condições da escola para a prática desta. É verdade que não é uma matéria da qual disponha um bom conhecimento pedagógico mas, pela pesquisa inicial que fiz, as situações de aprendizagem ao nível escolar não são de grande dificuldade de ensino. Pelos mesmos motivos, optei por não abordar as lutas (Judo e Luta) e investi pouco ou nada na Ginástica de Aparelhos e Acrobática. Por outro lado há a Dança que também é uma matéria na qual nunca tive qualquer experiência mas que a escola tem definida como fazendo parte do 10º ano. Desta forma, foi imperativo incluir a Dança nas matérias a abordar neste ano e que, curiosamente, acabou por se tornar numa matéria de interesse para mim. Esta, além de reforçar o ecletismo da disciplina de EF, permite um outro aspecto que defendo ser de tremendo valor para os alunos enquanto parte integrante de uma Sociedade, refiro-me mais especificamente às Danças Tradicionais que proporcionam um relembrar das práticas culturais do nosso país e que tendem a cair no esquecimento com o passar dos anos.

Voltando às matérias escolhidas para esta turma, abordei ao longo do ano a Ginástica de Solo da Categoria B, da Categoria C incidi mais sobre o Atletismo de Velocidade, a Dança da Categoria E, o Badminton da Categoria F e o Corfebol da

Categoria G. Na verdade, deveria ter escolhido apenas duas matérias da Categoria A, a decisão de escolher três matérias desta Categoria surgiu no período de AI. Neste fui percebendo que os alunos tinham muitas dificuldades nos desportos colectivos e pareceu-me importante incidir mais neles, já que acredito serem um meio de desenvolvimento geral dos alunos enquanto adolescentes. *“Tentámos demonstrar que a partir duma análise estrutural, que existia nestes desportos colectivos uma unidade que permitia estabelecer idênticos princípios de organização, transferíveis, também chamados princípios operacionais, comuns a todos os desportos colectivos. Estes princípios operacionais vão regular as atitudes e comportamentos de cada jogador desenvolvendo e melhorando domínios muito diversificados (inteligência, motricidade, afectividade, qualidades atléticas, fenómenos relacionais e inter-humanos no seio do grupo)”* (Bayer, 1994).

Claude Bayer refere acima, em termos gerais, a importância que atribuo ao ensino das modalidades colectivas em EF. Desta forma, tenciono abordar, no futuro enquanto profissional, as várias modalidades colectivas já que não possuo grandes dificuldades didácticas na maior parte delas. Isto será verdade se as condições das escolas o permitirem. O ideal seria acompanhar as turmas durante os vários anos do seu percurso escolar de forma a poder fazer um planeamento a longo prazo que me permitisse distribuir as matérias a leccionar em mais do que um ano lectivo. Assim, conseguiria corresponder de melhor forma ao PNEF, procurando um ensino da EF mais competente e criando nos alunos aprendizagens e competências mais consistentes.

Vendo a EF sob uma concepção sócio-crítica, torna-se essencial pensar na vertente saúde de forma a promover hábitos de vida saudável nos alunos. Assim, fazer uma AI das capacidades físicas dos alunos e incluir no planeamento anual o trabalho da condição física é fundamental. O PNEF prevê a aplicação da bateria de testes de Fitnessgram, esta contempla o trabalho da resistência cardiovascular, da força superior, média e inferior e da flexibilidade. No período de AI apliquei os vários testes que pretendem avaliar estas capacidades: teste do vai-vem, abdominais, extensões de braços, extensão do tronco, flexibilidade de ombros e senta e alcança. Foi possível verificar que a maior parte da turma se encontrava na ZSAF ou muito próximo disso. Contudo, muitos alunos apresentaram resultados verdadeiramente preocupantes em determinados testes, mais especificamente com maior incidência nos teste de extensões de braços e resistência cardiovascular.

Apesar de a maior parte da turma se encontrar na ZSAF, os seus resultados, em termos gerais, eram baixos. Por este motivo, optei por planear o trabalho da condição

física de uma forma que me permitisse corresponder mais às necessidades de cada aluno de acordo com a sua evolução ao longo do ano. Ou seja, embora tenha utilizado situações diferentes para este trabalho, os objectivos estiveram sempre direccionados para um trabalho geral das capacidades físicas dos alunos. Assim, poderia diferenciar o trabalho destes dizendo-lhes nas aulas a capacidade que mais precisariam de investir. Naturalmente, fui constatando que as dificuldades iniciais de cada aluno mantiveram-se ao longo do ano, como tal, o tipo de trabalho continuou direccionado para o desenvolvimento geral das diversas capacidades físicas e o meu feedback variou de acordo com o aluno em questão. *“Esta é uma componente da disciplina cujo trabalho deverá ter um carácter transversal ao longo do ano. Não será trabalhada apenas em momentos específicos mas também estará implícita nos vários exercícios abordados nas aulas” (PAT).*

Aquando da elaboração do PAT, senti algumas dificuldades em construir um planeamento para todo um ano lectivo. A falta de experiência neste campo leva a um raciocínio abstracto e sem direcção, pelo menos foi o que senti quando chegou o momento de o fazer. Quando digo falta de experiência não me estou a referir apenas ao sentido prático, mas também, à falta de conhecimento teórico que resulta da lacuna na minha formação que já referi anteriormente. Nestas condições, tive que me basear maioritariamente no conhecimento dos orientadores de escola e de estágio, pelo que as constantes reuniões no final de todas as aulas foram de extrema importância para a minha consciencialização deste processo de planeamento.

“Embora a planificação e a tomada de decisão sobre o ensino sejam processos exigentes que apelam para compreensão e competência bastante sofisticadas, não há necessidade de o professor em início de carreira se sentir ultrapassado e incapaz” (Arends, 1995).

A principal dificuldade na construção do PAT foi prognosticar o nível que cada aluno atingiria no final do ano. Para fazer este prognóstico são necessárias várias ferramentas, sendo a experiência como docente, na minha opinião, a mais útil. Segundo Olson (1982) cit. por Antunes das Neves (1995, pp. 62) “os professores mais experientes recorrem muitas vezes a ‘planos de memória’ fruto da sua experiência, semelhanças de situações e aulas”. Estando eu numa fase de formação inicial, tive de centrar a minha reflexão na prestação dos alunos no período de AI. Esta prestação não se limita às habilidades que os alunos demonstraram ter, mas também, à sua capacidade de evolução e de resposta às minhas intervenções (feedback) no decorrer dos exercícios, sendo que se trata de uma forma de perceber a rapidez de evolução dos alunos. Este

último também é de extrema importância para a realização do prognóstico mas foi um aspecto que não tive em conta desde o início do ano e que tive alguma dificuldade em realizar, certamente será uma característica do período de AI que terei de reforçar futuramente. Para isso, procurarei em qualquer situação retirar o máximo de informações nas primeiras aulas nas várias matérias, procurando analisar cada aluno no que diz respeito à sua capacidade de aprendizagem. Com estas informações planearei o ano lectivo de uma forma mais macro que me possibilite fazer alterações com o decorrer do processo educativo.

“Planear é pois, prever, antecipar, tornar claro a acção futura, tendo em linha de conta uma série de factores condicionantes. Trata-se de uma fase que engloba a totalidade da actividade de antecipação do ensino. O planeamento do processo ensino-aprendizagem caracteriza-se por uma actividade de antecipação da acção. Uma forma de ilustrar a importância das tarefas de planeamento é considerar a grande variedade de actividades que são afectadas pelos planos e decisões dos professores” (Antunes das Neves, 1995).

O processo de Avaliação Formativa (AF) foi o que me deixou mais frustrado por não o ter percebido e levado a efeito da melhor forma ao longo do ano. Com tanta informação e conteúdo a serem absorvidos no início do estágio, senti dificuldades em compreender como tirar o máximo proveito da AF. Apenas no final do ano compreendi melhor este processo e como teria sido bem mais fácil aplicá-lo do que tinha em mente. O meu primeiro erro foi querer abordar demasiadas matérias, ao fazê-lo nunca tinha tempo suficiente para observar todos os alunos e tomar consciência do que estes eram capazes de fazer. Apesar dos registos que fui fazendo ao longo do ano, estes nunca foram precisos o suficiente para acompanhar todos os alunos de forma individualizada e com uma informação (feedback) apropriada ao nível destes.

A melhor forma de conseguir uma AF efectiva será através de uma melhor preparação das aulas e de um planeamento mais adequado às minhas capacidades e experiência. Por exemplo, nos meus primeiros anos de leccionação deverei fazer um planeamento que englobe um número mais reduzido de matérias a abordar. O melhor será definir poucas matérias prioritárias, que serão as matérias onde insistirei mais, e ao longo do ano fazer uma pequena abordagem por outras matérias alternativas como forma de dar a conhecer aos alunos outras modalidades e como estratégia para desviar o foco de ensino nas matérias mais abordadas. Posteriormente, na escolha de critérios para cada matéria deverei fazer uma adaptação dos critérios de acordo com as características da minha turma através dos dados recolhidos na AI. Estes deverão ser o mais reduzidos

e elucidativos possível de maneira a facilitar-me a sua observação e registo. Após esta preparação, procurarei fazer chegar aos alunos uma informação actualizada do que estes conseguem fazer, ao mesmo tempo que os levo a perceber o processo de AF. Estes serão os pontos fundamentais para se conseguir uma verdadeira AF. Segundo Cardinet, 1979 (cit. por Abrecht, 1994 pp. 31) a avaliação formativa tem por finalidade guiar o aluno no seu trabalho escolar. Procura situar as dificuldades sentidas pelo aluno e ajudá-lo a descobrir modos de progredir na aprendizagem.

Relativamente à área dos Conhecimentos, os PNEF (2001) dizem-nos que *“as actividades de aprendizagem que se referem aos conhecimentos dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física deverão ser consideradas no processo de planeamento, desejavelmente de forma integrada nas aulas de Educação Física, sem prejuízo da necessidade de, pontualmente, o professor ter necessidade de promover uma ou mais sessões teóricas, tendo o propósito de trabalhar especificamente conteúdos relacionados com aqueles objectivos.”* Durante o estágio assumi uma atitude algo simplista no que diz respeito à área dos Conhecimentos, limitei-me a planear as aulas teóricas e os testes onde os conteúdos foram avaliados. Numa fase mais tardia do estágio foi-nos mostrada como exemplo uma outra forma de abordar e avaliar os conteúdos teóricos da disciplina e, apesar de exigir mais trabalho da nossa parte, era um método bem mais rico. Estava definido no Departamento que esta área seria avaliada através de um teste escrito nos primeiro e segundo períodos e no terceiro período os alunos fariam um trabalho de grupo.

Dadas as recomendações, planeei as aulas teóricas onde abordei os conteúdos teóricos através de uma apresentação de slides em Power Point, transmitindo-lhes os conteúdos e procurando criar pequenas discussões que levassem os alunos a darem exemplos e a fazerem perguntas sobre os temas. No terceiro período forneci vários temas para os grupos escolherem e realizarem o seu trabalho. Definimos os dias em que estes seriam entregues e apresentados e atribuí uma classificação definindo parcelas que diferenciasssem o conteúdo do trabalho escrito, a apresentação do trabalho escrito, o conteúdo da apresentação em Power Point e a apresentação oral de cada aluno.

Ora, este método não é de todo condicente com o que está previsto nos PNEF nem é o que considero mais correcto dadas as características da disciplina de EF. No exemplo que o OF nos forneceu, que é o seu método, há uma grande articulação entre os conteúdos teóricos, a AF e as aulas práticas, sendo as aulas teóricas um recurso não utilizado. Isto exige uma preparação minuciosa das aulas onde a AF tem um papel fundamental e, embora seja um processo difícil que requer alguma prática por parte do

professor, é este o método que pretendo utilizar enquanto profissional. Procurarei planejar de forma a definir objectivos mais precisos sobre o que quero ensinar, observar e que informações quero recolher em cada aula para conseguir acompanhar a aprendizagem de cada aluno e, assim, saber o que já aprenderam e o que ainda não está consolidado. Numa fase inicial será difícil para mim conseguir uma boa articulação de todos estes aspectos de forma a conseguir uma verdadeira aprendizagem dos alunos mas é o meu objectivo e certamente será aperfeiçoado com a experiência.

Para conseguir este aperfeiçoamento terei que procurar constantemente outras estratégias de AF, assim poderei utilizá-las, moldá-las, adaptá-las de maneira a encontrar a melhor forma, ou a que me identifique mais, para conseguir o melhor desenvolvimento dos alunos. Um aspecto fulcral na obtenção de uma boa AF é a reflexão antecipada e consequente planeamento das estratégias de envolvimento das várias áreas da EF, de forma a que estas não sejam abordadas e avaliadas em momentos distintos. Este foi o grande problema deste ano de estágio, não preparei a AF da melhor forma e com o tempo se desvaneceu a oportunidade de utilizar melhores estratégias nesta área. Acabei por limitar a AF à tentativa de consciencialização dos alunos sobre os critérios de avaliação de EF, descurando o acompanhamento da evolução dos alunos tanto nos conteúdos práticos como teóricos. Como é natural, os documentos de planeamento construídos ao longo do ano demonstram esta falta de reflexão e clarividência no que diz respeito aos processos e estratégias de AF.

Intimamente ligado à AF está a definição de objectivos para as actividades físicas para os alunos nos planos de Etapa e de UE. Ao longo do ano prevaleceu o estabelecimento de objectivos muito gerais para a turma e apenas consegui, nos últimos planos de UE, estabelecer objectivos para pequenos grupos de nível. Com uma boa AF teria sido possível definir objectivos para grupos ainda mais pequenos ou até mesmo definir objectivos individuais dentro dos grupos de nível. Tal como para o planeamento do PAT, comprovei a minha dificuldade em definir esses objectivos visto não ter a percepção do ritmo de aprendizagem dos alunos em cada uma das matérias, tendo em conta que há objectivos mais difíceis de concretizar. A tendência foi definir um número enorme de objectivos.

Com a persistência dos orientadores para restringir os objectivos tanto nos planos de unidade como nos planos de aula, fui melhorando este aspecto mas sei que ainda não consegui atingir o nível ideal que permite ter aulas muito mais organizadas e com um sentido bem definido, sem dispersar por conteúdos que não está previsto serem

abordados. Senti uma evolução da minha parte na compreensão deste aspecto, apesar de já ter sido tardia e de já não ter conseguido pôr em prática nas aulas de estágio.

Em relação ao planeamento das aulas, tive uma grande dificuldade em compreender o que era planejar “aula a aula”. Mesmo quando consegui construir as UE a seu tempo (antes das respectivas aulas começarem) o OF disse que eu continuava a planejar “aula a aula”, isto é, não consegui que as UE fossem o nível mais operacional de planeamento. Apesar de este aspecto também estar relacionado com a AF, foi faltando nas minhas UE um planeamento sobre alguns conteúdos e tipos de organização que apenas pensava na preparação da aula. Por outro lado, penso que o facto de as instalações da escola terem características tão diferentes acaba por dificultar muito a construção das UE, dificuldade essa que não consegui ultrapassar. Ainda assim, pensar nas aulas e no seu planeamento a médio prazo, como é o caso dos planos de Etapa e UE, obrigou-me a reflectir e permitiu-me encontrar soluções mais vantajosas para mim como gestor do processo e para a aprendizagem dos alunos. Por exemplo, a Ginástica foi um caso esclarecedor, nas primeiras aulas dadas no Ginásio Azul (GA) tive dificuldade em encontrar uma organização da aula que me permitisse corresponder à necessidade dos alunos ao mesmo tempo que me pudesse facilitar a gestão da aula. Apenas à quarta aula no GA, já correspondente à 2ª UE, encontrei a organização da aula que me pareceu ser a mais adequada e que acabei por utilizar a longo do ano nesse espaço. Passei de uma organização por estações em que todos os alunos passavam por todas elas, para uma organização da aula por níveis em que os alunos trabalhavam de acordo com as suas necessidades.

Ainda relativamente ao planeamento dos conteúdos a abordar em cada matéria, fui percebendo ao longo do ano que deveria ter pensado em situações de aprendizagem mais simples, exercícios mais analíticos que permitissem que os alunos desenvolvessem capacidades mais básicas de cada matéria. Contudo, não havendo uma motivação intrínseca da grande maioria dos alunos para a prática de desporto e actividade física, as formas jogadas e a competitividade são sempre mais motivantes do que um exercício em que se repete de forma sistemática a mesma capacidade técnica (exercícios analíticos) e, tendo em consideração a facilidade de aparecimento de comportamentos fora da tarefa por parte dos alunos desta turma, senti frequentemente a necessidade de abordar os conteúdos de uma forma mais próxima da realidade competitiva (entusiasmo) de cada matéria de forma a manter os alunos o mais empenhados possível durante a aula. Não é mentira que eu poderia ter encontrado ou experimentado exercícios mais específicos em cada matéria com competitividade e em que trabalhasse principalmente uma determinada

habilidade mas é uma dificuldade grande quando se trata de uma matéria em que temos pouca experiência prática.

Segundo Rosado (1994) *“O entusiasmo determina uma condição subjectiva de implicação qualitativa nas actividades com diversos tipos de reflexos e de manifestações comportamentais: um aumento da motivação, do interesse, da atenção, da capacidade de trabalho, da qualidade das relações humanas que se estabelecem, etc.”*

Um outro aspecto fundamental para uma aula produtiva e rica em aprendizagem é o planeamento da organização da aula. A preparação para a aula com uma reflexão sobre os exercícios, conteúdos e transições durante o tempo desta, principalmente nos primeiros anos de prática docente, proporciona uma aula mais dinâmica, mais produtiva, mais apelativa para os alunos e pode ajudar a evitar problemas como os comportamentos fora da tarefa. Uma boa preparação da aula deverá incluir o planeamento dos exercícios, a sua duração, os seus objectivos, as componentes críticas e feedback apropriados, a montagem e arrumação do material. Para além disto deve-se também pensar na disposição das estações e material de forma a facilitar as transições, definir quem se vai observar e o que se vai observar e criar estratégias para facilitar a acção do professor durante a aula, como definir alunos responsáveis por grupos de trabalho, atribuir pontuações a aspectos positivos e negativos ocorridos na aula, posicionamento e circulação do professor na aula, etc. Como é normal, fui melhorando alguns destes aspectos ao longo do ano, tanto no planeamento como na prática, mas sei que não consegui ainda atingir um bom nível de planeamento de todos estes aspectos de uma forma interligada e efectivamente posta em prática.

Com o tempo, e com as recomendações nas reuniões no núcleo de estágio, senti necessidade de melhorar muitos destes aspectos. A preparação da montagem e arrumação do material foram das primeiras questões a melhorar e acredito que seja fulcral para um bom funcionamento e aproveitamento do tempo de aula. Quanto à reflexão e preparação dos restantes aspectos da aula referidos, as rotinas são muito importantes em EF e a verdade é que não tendo conseguido criar essas rotinas desde o início do ano acabei por perder a capacidade de pensá-las para cada aula obtendo um bom nível de ligação e consecução das mesmas.

“A aula não correu bem. O principal aspecto causador desta má aula foi o número de alunos, totalmente irrealista, que pensei observar nesta aula. Tentei observar quase metade da turma em três ou quatro matérias, o que é impossível. Primeiro, planeei a aula para conseguir observar os alunos nas várias matérias o que me levou a criar uma organização e dinâmica difícil de gerir com tempos mortos a mais.”

Autoscopia 59

Também os exercícios assumem um papel fundamental na economização do tempo de aula, preparar exercícios diferentes e difíceis para os alunos exige sempre mais tempo de explicação e demonstração do que um exercício já utilizado, ou muito semelhante, onde podemos trabalhar objectivos e/ou habilidades diferentes alterando as variantes do mesmo. Esta foi uma preocupação minha aquando do planeamento mas penso que exagerei um pouco já que nas matérias referentes a modalidades colectivas utilizava muito as formas jogadas e nas restantes matérias as situações de aprendizagem eram algo simples e possivelmente pouco estimulantes para os alunos. Um equilíbrio entre a dificuldade/complexidade dos exercícios e familiarização com estes por parte dos alunos será o ideal para uma melhor progressão qualitativa da sua aprendizagem.

Precisarei de tempo e experiência prática para melhorar estes aspectos mas a solução será começar desde as primeiras aulas com a reflexão e o planeamento de todas as variantes organizativas das aulas com a pouca experiência que tenho e, assim, ganhar rotinas que me permitirão ter outras preocupações (observação, avaliação, etc.) durante a aula e ao longo do ano, à medida que estas se consolidam. Contudo, estas rotinas não deverão ser estanques, a experiência e formação contínua trarão novos conhecimentos que poderei e deverei utilizar de forma a melhorar cada vez mais a dinâmica das minhas aulas.

Avaliação

“Quando, no início do ano, queremos saber o que é que os nossos alunos podem aprender, situamo-nos no quadro da avaliação inicial e na dimensão projectiva da nossa intervenção, está em causa a orientação do processo de ensino-aprendizagem. Quando, ao longo do ano, recolhemos informações que nos permitem ajuizar da forma como os alunos estão, realmente, a aprender, o nosso propósito é o de, no quadro da avaliação formativa, regular o processo de ensino-aprendizagem aproximando-o da direcção definida. Quando está em causa uma decisão de classificação dos alunos em função do grau de consecução dos objectivos, estamos no domínio da avaliação sumativa” (Carvalho, 1994).

Quando feita de forma justa e fundamentada, a avaliação é o processo mais difícil e trabalhoso da disciplina de EF. Esta articula três níveis mais micro, a AI, a AF e a Avaliação Sumativa (AS). Se eu iniciasse uma carreira de docência sem fazer estágio

provavelmente atribuiria as classificações no final dos períodos com base num “acho que este merece...” e utilizando o melhor aluno como referência. Mas como já referi, a avaliação deve ser justa e fundamentada, caso contrário estamos a torná-la ainda mais subjectiva (facto inevitável) e podemos não ter resposta para os alunos mais interessados quando questionam a sua classificação.

Actualmente, a disciplina de EF na ESA já tem os critérios de avaliação e classificação alicerçados nas áreas de extensão e nas normas de referência para o sucesso dos PNEF.

Esta é a área de maior controvérsia dentro do GEF da ESA. Vários indicadores levaram-nos a perceber esse problema e optámos por definir essa como a nossa área de intervenção no Projecto de Investigação-Acção da Área II do estágio, o qual será tratado no ponto a si referente neste Relatório.

A ESA tem definido um plano plurianual para a disciplina de EF e um Protocolo de Avaliação com as matérias a abordar, indicadores de observação para as várias matérias, entre outros aspectos importantes a considerar na sua construção e execução. Ainda assim, elaborámos um Plano de Avaliação Inicial (PAI) que nos permitiu orientar as aulas para as primeiras seis semanas (período definido pelo GEF para a AI). Desde logo a minha preocupação com este período foi directamente proporcional à sua importância mas não consegui planeá-lo e conduzi-lo da melhor maneira, entenda-se de uma maneira que articulasse correctamente a AI e AF com registos diagnósticos que permitissem indicadores prognósticos da evolução dos alunos. Este foi também um período de experimentação e absorção de muita informação sobre como leccionar, pelo que tive dificuldade em focar a minha atenção nos objectivos de uma AI bem conseguida.

O PAI deve conter informações sobre as características das aulas desse período, as matérias que vão ser abordadas, como vão ser abordadas, o que se vai fazer e o que se pretende observar e quem se vai observar em cada aula. É um planeamento complexo que implica a integração das características da escola, do funcionamento da disciplina na escola e da turma em questão. Este processo fica ainda mais complexo quando estamos na fase de observação da turma ou dos alunos. A forma mais fácil seria colocar os alunos nos exercícios e sentarmo-nos a observar ao mesmo tempo que registamos as informações recolhidas mas essa não é a melhor postura do professor nem é a melhor forma de recolher informações ricas que nos permitam fazer uma melhor avaliação prognóstica dos alunos. Uma observação acompanhada por um ciclo de feedback (Feedback+Observação+Feedback) transmite-nos informações sobre a capacidade actual do aluno e a sua facilidade/dificuldade de aprendizagem, isto é, a sua capacidade

de resposta ao feedback (assimilar o feedback e ultrapassar os erros) dado nas várias situações de aprendizagem indicam a sua possível evolução ao longo do ano, o que é essencial para a construção do seu prognóstico.

A minha primeira dificuldade na observação prende-se com o tempo que eu demoro a saber o nome de todos os alunos, dificultando o registo das informações recolhidas já que muitas vezes vi os alunos a fazerem diversas habilidades sem saber de que aluno se tratava. Outra grande dificuldade é a simultânea preocupação com a organização da aula durante a observação, observar os alunos ao mesmo tempo que controlamos a duração dos exercícios e pensamos no que se vai fazer a seguir e como se vai transitar para as próximas situações é um processo definitivamente complexo. São duas dificuldades que estão intimamente ligadas à falta de experiência de um professor estagiário. Como já referi, o início do estágio é, quase por definição, um período de grande absorção de informação. Preocupamo-nos com tantas coisas que é difícil fazer tudo e fazer bem, como tal, no meu caso não consegui fazer o que os orientadores tantas vezes me disseram relativamente à organização das aulas. É essencial que as aulas sejam construídas ao pormenor, envolvendo um planeamento complexo, procurando conseguir uma aula simples e com poucas preocupações de organização para o professor de forma a que este esteja liberto para a observação dos alunos e conseguindo assim uma avaliação diagnóstica mais rica.

Tive realmente alguma dificuldade no processo de AI, defini o que queria abordar (matérias, exercícios) e o que queria observar (indicadores) em cada aula mas não consegui formar devidamente os grupos e estipular os alunos que queria ver. A certo momento da AI percebi que o que tinha eram registos dos alunos pouco precisos relativamente aos critérios para cada matéria, tinha apenas uma noção razoável do que cada um deles conseguia fazer e pretendia melhorar esse conhecimento dos alunos ao longo após o período de AI. Nas reuniões de NE ouvia várias vezes o OE a referir um aspecto que é verdadeiramente essencial na observação, devemos primeiro ver o nível de desempenho do grupo que estamos a observar e só depois podemos ver cada aluno individualmente e de forma mais pormenorizada. Para isso, o grupo de alunos que pretendemos observar não pode ser grande e devemos saber exactamente quem vamos observar em cada momento. É fundamental termos bem presente no momento de observação as habilidades que queremos ver e, também neste aspecto, a experiência tem um papel fulcral para um melhor registo de observação.

As matérias mais difíceis de observar são claramente as correspondentes aos Jogos Desportivos Colectivos (JDC). São modalidades caracteristicamente diversificadas

em movimentos e habilidades e é muito difícil ter alunos ao mesmo nível numa turma de EF. Neste caso utilizei a estratégia referida pelo OE em que primeiro vemos o nível do grupo e só depois olhamos para os alunos. Aqui deveria ter definido melhor os objectivos de observação (quem e o que observar) para facilitar a minha avaliação diagnóstica e deveria tê-lo feito desde as primeiras aulas, isto porque cada aula conta e, não o tendo feito desde o início, comecei a sentir cada vez mais que precisava de mais aulas de AI para poder observar melhor os alunos.

Uma das minhas maiores preocupações na AI foi a matéria da Dança. Durante todo o meu percurso académico nunca tive qualquer proximidade com nenhum tipo de Dança e sabia que ia ter que leccionar esta matéria ao longo do ano. Procurei frequentar o núcleo de Dança da ESA para adquirir algum conhecimento e participei na acção de formação organizada para os estagiários e que decorreu mais tarde na FMH. Sendo o meu conhecimento sobre danças quase nulo, decidi utilizar como estratégia na AI o prolongamento deste período de cinco para seis semanas numa tentativa de ganhar mais tempo para aprender os conteúdos necessários para abordar esta matéria e como resposta a uma limitação das instalações.

“O tempo de Avaliação Inicial (AI) é recomendado pelo Departamento de Educação Física da ESA, que neste caso é de cinco semanas. Porém, decidi prolongar o período de AI por mais uma semana. Esta decisão surge como solução a um problema que surgiu com a rotação das instalações. A dança é uma matéria que tem que ser avaliada/leccionada num espaço interior devido a recursos materiais.”

Plano de AI

Esta minha dificuldade foi ultrapassada e a minha preocupação reduzida com a observação das aulas do OE. A Dança foi uma matéria muito abordada nas suas aulas e, uma vez que eu queria aprender rapidamente como leccionar essa matéria, aproveitei para assumir o papel de aluno e fazer esta parte das aulas ao mesmo tempo que tinha atenção à instrução, intervenção e acção do OE. Fui-me apercebendo que, a este nível (EF), os conteúdos são bastante acessíveis para professor e alunos. A minha dificuldade teve mais relacionada com a observação e avaliação dos alunos já que a minha concentração estava praticamente centrada no que eu estava a fazer e a dizer. Ainda assim, consegui ter uma ideia do que os alunos eram capazes de fazer sem, no entanto, ter observado os indicadores para cada dança. O facto de observarmos sempre as aulas dos três membros do núcleo também ajudou a perceber quem tinha mais jeito e quem tinha menos jeito para dançar.

“Com o decorrer das aulas, com as aulas que fui observando do orientador e com a alteração dos critérios de avaliação, fui-me apercebendo que esta, afinal, não era a minha principal preocupação. Primeiro porque a Dança não é assim tão difícil de ensinar. Os alunos, em termos gerais, estão num nível muito baixo nesta matéria, pelo que, não é preciso ter um grande conhecimento e jeito para a matéria porque não é possível evoluir muito com eles.”

Balanço da AI

Tanto no período de AI como no restante ano lectivo, o registo do que foi observado nas aulas é fundamental para o correcto acompanhamento dos alunos. Este registo é facilitado por uma boa preparação das aulas fundamentada numa AF coerente e dinâmica. Como já referi, não consegui a melhor coerência na construção do processo de AF mas tive que registar a evolução dos alunos e ajustar as aulas, grupos, exercícios e objectivos de acordo com esses registos. Para tal, fui registando no final de cada aula as informações que retirava da mesma, ainda tentei fazer esses registos durante a aula mas não é de todo a melhor opção. Uma vez que optei por fazer planos de aula para todas as aulas e sendo que lá constava o nome dos alunos e o que pretendia para cada exercício, esses registos foram efectuados nessa mesma folha. Essas informações foram fundamentais para o ajustamento dos grupos de trabalho que construía a cada UE.

A AF foi onde senti maiores dificuldades. Primeiro a compreender o que é realmente e depois a aplicá-la. Segundo Fernandes (1994), *“avaliar o desenvolvimento das capacidades, competências, atitudes, valores e conhecimentos dos estudantes é uma componente fundamental da avaliação de qualquer programa.”* Esta avaliação é fundamental no sentido de contrariar o desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem estanque e infrutífero. O facto de os alunos conhecerem a avaliação na disciplina de EF, saberem o que conseguem fazer e a que classificação isso corresponde e saberem o que precisam de fazer para terem a nota que desejam, não só torna o processo mais rico como também pode tornar a disciplina e as aulas mais estimulantes. No caso desta turma, ou da maior parte dos alunos da turma, o interesse pela disciplina e pela escola em geral era muito reduzido. Esse facto fez com que também eu me sentisse pouco motivado para delinear uma boa AF mas não acredito que isso possa ser utilizado como uma desculpa. Acredito sim, que com uma AF pensada e posta em prática desde as primeiras aulas, posso conseguir despertar numa grande parte dos alunos uma motivação que permita um melhor empenho e interesse pelo seu próprio

desenvolvimento. A competitividade parece ser determinante para conseguir essa motivação, pelo que procurarei incluí-la nas minhas aulas futuramente.

Apesar de ter criado várias ferramentas de AF, como fichas de registo e fichas de avaliação formativa, poderia ter feito esta avaliação melhorando alguns aspectos. O primeiro prende-se com a definição de objectivos para os alunos de acordo com as suas capacidades, depois é preciso que os alunos tenham consciência do que são capazes e isso pode ser promovido pelas conversas no início das aulas e através de feedback na realização dos exercícios. As fichas de registo são essenciais para o professor ter uma exacta noção do que o aluno já consegue fazer e, assim, ajudá-lo a aperceber-se da sua evolução, é importante ter documentos de registo em que se incluam todas as matérias abordadas e respectivos indicadores ou objectivos que serão avaliados. No final do período e do ano, o aluno deve fazer uma auto-avaliação reflectindo sobre o que é capaz e tendo presente os critérios de avaliação da disciplina. Este foi o aspecto em que mais insisti e procurei que os alunos percebessem como avaliamos mas, mais uma vez, a falta de interesse dos alunos levou a que as minhas várias tentativas não produzissem efeito.

Já durante a 2ª Etapa de Formação, foi realizada na FMH a habitual acção de formação sobre Avaliação. Esta teve como principal prelectora a Professora Lídia Carvalho, a qual já escreveu uma razoável bibliografia sobre o tema. Os métodos e justificações que utiliza são bastante elucidativos e foram uma grande ajuda para a minha orientação no sentido de operacionalizar a AF. A professora referiu aspectos essenciais como a definição de conjuntos de alunos a serem observados por aula ou UE, ou que o registo de um determinado objectivo não se deve cingir a uma observação, mas sim observar a prestação dos alunos durante alguns momentos e posteriormente efectuar anotações simples e acompanhadas de informações importantes relativas às dificuldades ou evolução diagnosticadas. Portanto, segundo a Professora Lídia, é importante no processo de avaliação formativa criar um sistema de registo simples, económico e eficaz. Muitas das estratégias foram sendo referidas ao longo do ano pelos orientadores de estágio mas só no final, quando já não tinha muito tempo para pôr em prática, é que percebi melhor o processo de AF. Ainda assim, a partir do planeamento da 3ª Etapa, como se pode ver no respectivo documento, comecei a definir melhor os grupos de nível e os objectivos para cada grupo. Ficou a faltar uma melhor definição dos alunos que pretendia observar em cada aula ou conjunto de aulas, o que é fundamental na observação/avaliação dos alunos.

Ao longo do ano, como se pode verificar nas UE, fui especificando mais quem ia trabalhar o quê em cada matéria. Contudo, na sequência do que referi anteriormente e do

que aprendi com a Professora Lídia Carvalho, não consegui definir nas UE os momentos de avaliação e os alunos que seriam observados nesse momento. Na última etapa (5ª), tentei construir uma UE que contemplasse esta estratégia de observação/avaliação mas quando me apercebi do que precisava de observar/verificar cheguei à conclusão que já não tinha tempo para ver tudo o que era necessário. É por este motivo que tenho referido neste Relatório a importância de definir as estratégias de AF logo no início do ano, assim é possível ir observando os alunos de uma forma consistente e produtiva. Ao longo do meu percurso como estudante lembro-me de ter tido professores que faziam um teste no final do período com a matéria leccionada até então, e lembro-me dos (poucos) professores que faziam uma avaliação (um teste ou ficha) no final de cada matéria/tema. Este último método garante que os conhecimentos adquiridos estejam mais frescos na memória dos alunos e que, muito provavelmente, as avaliações se tornem mais acessíveis. Ora, eu acredito que o método sugerido pela Professora Lídia não está nada longe daquele que acabo de referir. Criar vários momentos de avaliação ao longo do ano que acompanham a evolução dos alunos, permitindo menos nervosismo e maior sucesso, visto que esta se torna um hábito e os conteúdos a avaliar são muito mais reduzidos.

Portanto, referindo-me especificamente ao que pretendo fazer futuramente relativamente à AF, procurarei definir, nas UE, as aulas em que vou estar mais focado na observação dos alunos. Para isso terei que definir um determinado número de alunos e a situação em que vou observá-los, que deverá corresponder aos conteúdos trabalhados nas últimas aulas. Isto sem esquecer o resto da aula, criando situações de aprendizagem simples e definindo responsáveis de maneira a que a minha intervenção não seja necessária constantemente.

Referindo-me agora aos instrumentos de avaliação formativa que construí ao longo do ano, fiz dois documentos que tiveram muito pouco efeito nos alunos. A primeira foi uma ficha de auto-avaliação no final do primeiro período, e que se repetiu nos restantes períodos, com o intuito de consciencializar os alunos sobre as suas capacidades e sobre a forma como seriam avaliados. Construí estas fichas de avaliação (in)formativa que considero resumirem de forma explícita a avaliação em EF (ver anexo 3 – Ficha de auto-avaliação). Reservei um momento da última aula para vermos a ficha, discutirmos (já que optei por fazer fichas por grupos) e para tirar dúvidas. Neste momento foi claro, mais uma vez, o desinteresse de grande parte dos alunos pela sua evolução/avaliação na disciplina. Quase ninguém teve a preocupação de ler a ficha, compreender e mencionar a classificação que consideravam ser adequada ao que leram

e às suas capacidades, limitaram-se a ignorar o conteúdo da ficha e a “pedir” a nota que desejavam.

Tendo em conta esta atitude, ponderei que a falta de hábito dos alunos com um processo de AF adequado e que a descontinuidade neste processo da minha parte ao longo do período poderiam ser os principais factores de desinteresse dos mesmos. Como tal, no início do segundo período construí uma ficha de avaliação formativa com os indicadores dos níveis I e E das duas principais matérias a abordar nas primeiras aulas (ver anexo 2 – Ficha de avaliação formativa) e com os critérios de avaliação da disciplina. Disse aos alunos que tinham que trazer aquela ficha para as aulas de forma a irem preenchendo de acordo com a sua evolução e para esclarecem as suas dúvidas comigo. Um ou dois alunos chegaram a trazer as fichas para a aula mas nunca fizeram perguntas sobre a mesma nem tiveram a preocupação de a preencher com a minha ajuda. A grande parte dos alunos pura e simplesmente ignorou a existência das fichas. O facto de eu não ter incluído a participação dos alunos no processo de AF desde o início do ano levou a este desinteresse da sua parte. Penso que as estratégias que deverei utilizar para que a AF resulte melhor passarão por fazer com que os alunos percebam que a sua participação na sua avaliação é obrigatória e que as tarefas devem ser cumpridas. Também me parece importante dedicar, mais frequentemente, algum tempo da aula para discussão sobre as tarefas da AF e sobre as dúvidas dos alunos relativamente ao processo e às suas capacidades.

Ao longo do ano, com o Acompanhamento à Direcção de Turma uma hora por semana, havia uma comunicação constante com a DT sobre o estado e evolução dos alunos nas várias disciplinas. Uma vez que a hora em que fazemos o Acompanhamento à DT coincide com a hora de atendimento dos Encarregados de Educação (EE) da turma, tive a possibilidade de conversar com pais de vários alunos no sentido de transmitir a situação dos seus educandos na disciplina. Com o tempo construímos uma relação que nos permitiu discutir a avaliação na disciplina de EF. A DT costumava dizer que uma das alunas da turma não merecia ter uma classificação tão baixa por ser tão bem comportada, ao que eu lhe respondia que a classificação que lhe havia sido atribuída já era favorecida pelo facto de sabermos (NE) que ela nunca iria conseguir ter uma prestação que lhe permitisse obter classificação positiva. Trata-se de uma aluna com muitas dificuldades nas suas capacidades coordenativas e que tinha medo de fazer os elementos de Ginástica. Numa das discussões percebi a dificuldade de alguns professores de outras áreas perceberem a especificidade/particularidade da disciplina de EF. A DT dizia que não percebia e que não concordava com os critérios de avaliação da

disciplina de EF e a verdade é que nem as minhas justificações nem as de outros professores conseguiram esclarecê-la.

É certo que as normas de referência para o sucesso em EF impedem que os alunos com grandes capacidades cognitivas e dificuldades nas habilidades motoras, tendo grandes classificações nas disciplinas teóricas e baixas em EF, tenham a média final do ensino secundário que desejariam. Contudo, as normas de referência para o sucesso que constam no PNEF, acredito eu, visam a construção de um modelo curricular que integre cada vez mais a prática regular de desporto e actividade física desde o primeiro ano até ao final do ensino secundário. O facto de os bons alunos teóricos terem a média final de secundário mais baixa por não serem bons a EF, poderá proporcionar uma alteração de mentalidade a todos os agentes de ensino e aos decisores políticos sobre o currículo da escola (Ministério da Educação), no sentido de haver um maior incentivo à prática desportiva e de actividade física em clubes ou na escola desde o Ensino Primário. Se isto acontecer, os alunos atingem o Ensino Secundário com as capacidades necessárias para conseguirem a classificação que pretendem, para posteriormente concorrerem ao curso superior que almejam, em vez de procurarem a “bondade” do professor de EF para terem uma classificação que não merecem.

O desinteresse pela actividade física da generalidade dos alunos da minha turma ficou comprovada, mais uma vez, pela ausência de toda a turma nas sessões de Reforço de Aprendizagem (RA). A escola, neste ano, optou por acolher a ideia de um estagiário do ano anterior, que pensou juntar as horas de RA que estão no horário dos professores ao habitual desporto escolar mas sem competição. Assim, definiu-se um coordenador para as aulas de RA, que foi naturalmente o nosso OE, o qual foi responsável por elaborar um horário e escolher as modalidades de acordo com a disponibilidade dos professores do GEF. Nestas actividades foi possível juntar os bons alunos que gostam de praticar uma ou várias modalidades disponíveis no RA com os alunos com maiores dificuldades nas aulas de EF que pretendem evoluir mais rapidamente do que as aulas de EF permitem. Isto também poderia facilitar a avaliação a esses alunos já que cada professor tinha a possibilidade de assistir às sessões de RA para observar os seus alunos a um nível competitivo mais equilibrado ou, no caso dos alunos com maiores dificuldades, observar com mais cuidado as pequenas evoluções dos mesmos.

A participação nas sessões de RA era predominantemente dos alunos que gostam da modalidade e que já tinham alguma facilidade na mesma. Também foram aparecendo, cada vez mais ao longo do ano, alguns alunos com dificuldades e que queriam evoluir mais. Tendo em conta que foi o primeiro ano deste tipo de actividades a

adesão dos alunos com maiores dificuldades foi positiva, se houver continuidade deste projecto acredito que haja uma adesão cada vez maior. Relativamente à minha turma, desde o início do ano tive a preocupação de lhes dar a conhecer o RA e as modalidades disponíveis, disse-lhes constantemente quais eram as suas dificuldades e a importância do RA para a sua evolução e consequente avaliação. Ainda assim, durante todo o ano, não tive um único aluno da minha turma a participar numa sessão de RA. Nem mesmo nas modalidades que eles mais gostam, como o caso dos rapazes no Futebol. Alegavam falta de tempo mas por diversas vezes encontrava-os pela escola no horário do RA sem terem aulas e sem qualquer tipo de actividade.

A Aptidão Física (ApF), como os conhecimentos, também deve ser incluída na AF. No núcleo de estágio optámos por fazer uma avaliação diagnóstica no início do ano das capacidades físicas dos alunos, onde escolhemos vários exercícios da Bateria de Testes do Fitnessgram. O objectivo foi, desde o início, avaliar a condição física no início do ano, acompanhar os alunos no sentido de os colocar na ZSAF e avaliar a sua condição física no final do ano para saber se todos os alunos conseguiam, pelo menos, atingir os valores mínimos de cada capacidade. Quando concluída a AI, vários alunos demonstraram valores preocupantes, sendo o teste de extensões de braços aquele que teve piores resultados. Com estes resultados, e tendo em conta que os alunos precisam de estar obrigatoriamente na ZSAF para obterem classificação positiva, incluí em todas as UE um trabalho geral da ApF. Na verdade, a ApF era trabalhada praticamente em todas as aulas, normalmente através de uma estação pensada exclusivamente para o seu trabalho mas, mesmo quando esta não existia, era a exigência física dos próprios exercícios das várias matérias que obrigavam a um maior esforço por parte dos alunos.

O meu acompanhamento aos alunos foi constante durante todo o ano, todas as aulas lembrava os alunos da importância de ser feito um bom trabalho nas estações de ApF para que no final conseguissem obter valores positivos. Durante a aula, a estação da condição física era a que eu menos me aproximava e era onde dedicava menos atenção em detrimento de uma maior proximidade às estações dedicadas ao trabalho das várias matérias abordadas que, naturalmente, exigiam um maior acompanhamento. Para compensar a minha distância, utilizava como estratégia o controlo à distância, onde procurava manter a estação da condição física no meu campo de visão, e definia um responsável por grupo para controlar os exercícios, o seu tempo e o trabalho dos colegas. Exceptuando o melhor aluno da turma, ninguém conseguia ter um verdadeiro controlo sobre o trabalho dos colegas mas, pelo menos, orientavam o grupo nos exercícios e na duração dos mesmos. Apesar de não ter feito um registo continuado da

evolução dos alunos, fui-me apercebendo que havia alguma evolução daqueles que demonstravam os piores resultados no início do ano. Os alunos sabiam desde o início quais eram os valores mínimos para estarem na ZSAF e o seu esforço não era canalizado para que houvesse uma melhoria exponencial mas sim para que conseguissem obter os valores mínimos. Como tal, a ApF não teve de ser uma grande preocupação ao longo do ano. No final, todos os alunos conseguiram estar na ZSAF e houve até melhorias surpreendentes em vários testes avaliados.

Quanto à AS está definido, no GEF da ESA, que a avaliação se deve basear nos preâmbulos do PNEF. Isto é, os alunos devem, em cada matéria, ser situados num determinado nível. Para isto há quatro hipóteses “a) não atinge nível introdutório; b) nível introdutório (I); c) nível elementar (E); d) nível avançado (A) (PNEF)”. Dentro de cada nível de cada matéria há um conjunto de critérios nos quais o aluno deve ser competente. O aluno só consegue estar num nível, e trabalhar o nível seguinte, quando cumpre de forma consistente os critérios desse nível. Posteriormente, o professor deve definir o conjunto das melhores matérias de cada aluno no sentido de os situar num patamar e, assim, atribuir uma classificação que só pode ser positiva se este estiver na ZSAF e que ainda pode variar (subir) com a área dos Conhecimentos.

Apesar da ESA ter definido este como o sistema base de avaliação dos alunos, sentiu a necessidade de fazer várias adaptações que acabam por desviar as suas normas de referência para o sucesso das do PNEF. Esta necessidade provém do nível da maior parte dos alunos que atingem o Ensino Secundário. Os níveis que são trabalhados na ESA estão longe dos que estão previstos no PNEF, o que levaria a uma natural dificuldade em obter classificações positivas na disciplina. Como tal, o GEF optou por definir para o Secundário as normas de referência para o sucesso que no PNEF correspondem ao 3º Ciclo, sendo que as adaptações não se esgotam aí. Isto é, as Categorias e as respectivas matérias nucleares são as que estão definidas para o 3º Ciclo. Já o número de matérias que deverão fazer parte do conjunto das melhores matérias é de seis, como no Secundário, e não as sete do 3º Ciclo. Ainda assim, no Secundário está definido que um aluno só pode ter classificação positiva ao ter, no mínimo, três matérias no nível I e três no nível E, o que seria ainda muito exigente para os alunos da ESA, pelo que se optou por definir como normas de referência para o sucesso na disciplina o aluno ter, no mínimo, quatro matérias no nível I e as restantes duas abaixo do nível I (normalmente designadas como NI – Não Introdutório).

As normas de referência para o sucesso em EF correspondem ao patamar de 10 a 13 valores. Para o aluno se encontrar neste patamar deve corresponder ao conjunto

mínimo de níveis acima referidos e deve estar obrigatoriamente na ZSAF. Neste patamar há dois valores designados de “valores de entrada”, são eles o 10 e o 11. Se o aluno tiver os quatro níveis I e dois “NI” entra para o patamar com 10, se tiver algo entre os seis níveis I e o conjunto mínimo do patamar seguinte entra para o patamar com 11 valores. Estes valores “de entrada” podem subir dois valores com os resultados do aluno na área dos Conhecimentos, se um aluno obtiver uma classificação de 10 valores nos Conhecimentos sobe um valor na classificação final, se obtiver uma classificação de 20 valores nos Conhecimentos sobe dois valores. O mesmo acontece para todos os patamares de classificação definidos pela ESA. De forma a compreender melhor o sistema de classificação da ESA e para conhecer os critérios para os restantes patamares, o **Anexo 4** demonstra o quadro síntese de classificação na disciplina utilizado pelo GEF.

Dentro do núcleo de estágio, procurámos sempre corresponder aos critérios definidos pela escola nos momentos de AS. Neste momento, em que tínhamos que atribuir classificações aos alunos, reuníamos e discutíamos as notas que estávamos a pensar para cada aluno. Sendo que assistíamos às aulas uns dos outros, tivemos a possibilidade de trocar impressões sobre os vários alunos como forma de justificar e aproximar as nossas ideias. O OE referiu várias vezes ao longo do ano a importância de haver este tipo de reuniões onde se discuta e se partilhe opiniões únicas e exclusivamente sobre a avaliação.

“A disparidade de condições de trabalho em cada escola é, seguramente, um dos factores que mais tem contribuído para a dificuldade sentida pelos profissionais em dar às questões da avaliação um carácter mais adequado às exigências que a disciplina coloca.

A constante adaptação a essas condições diferenciadas de trabalho, através de uma gestão local dos programas, tem permitido encontrar as soluções mais adequadas e adaptadas a cada realidade. Todavia, tem igualmente determinado uma enorme diversidade do currículo dos alunos, o que, não deixando de ter algumas virtualidades, tem vindo a dificultar a coerência no percurso de desenvolvimento dos alunos ao longo da sua escolaridade”.

PNEF

Conseguir que a avaliação perca a sua subjectividade e se torne igual em todo o país é, muito provavelmente, o maior desafio da EF. Primeiro, tem que continuar a haver um grande investimento no sentido de todas as escolas terem as condições materiais

mínimas para a leccionação das matérias previstas no PNEF. Depois, é essencial que sejam criadas estratégias para garantir uma exigência óptima que garanta a evolução dos alunos desde o 1º Ciclo até ao Ensino Secundário, caso contrário, os alunos vão continuar a atingir o Secundário com um nível muito abaixo do que é esperado na sua idade e as adaptações ao currículo destes serão eternas e distantes das restantes escolas. A avaliação de professores, com lógica e sem lacunas que permitam contornos, parece-me ser o método mais eficaz de conseguir a melhor evolução dos alunos.

Por outro lado, ainda que seja muito difícil aproximar a avaliação em todas as escolas do país, é perfeitamente possível aproximar a avaliação dentro de cada escola. Tal como se pode verificar no ponto deste relatório referente à Área II do Estágio, percebemos durante o ano que os professores tinham ideias e métodos de avaliação diferentes. Com algum trabalho de grupo é possível que uma escola evolua no sentido de os professores levarem a cabo uma avaliação muito semelhante. Para que isto aconteça, é fundamental que existam vários momentos de discussão entre os professores sobre os critérios previamente definidos pelo GEF e sobre as observações dos alunos. Para uma melhor compreensão do que eu acredito serem as medidas necessárias para uma avaliação menos subjectiva dentro de uma escola, ler as sugestões para a ESA concluídas através do Projecto de Investigação-Acção realizado pelo Núcleo de Estágio (ponto da **Área II – Investigação e Inovação Pedagógica**).

Condução do Ensino

“O professor eficaz é aquele que encontra os meios de manter os seus alunos empenhados de maneira apropriada no tema da aula, durante uma elevada percentagem de tempo, sem recorrer a técnicas, ou intervenções coercivas, negativas ou punitivas.”

Siedentop, 1983 (cit. por Piéron, 1985)

Esta é uma frase que pode retratar a minha prestação e evolução ao longo do estágio. Ao lê-la recordo-me do comportamento dos alunos, da minha incerteza sobre qual seria a melhor forma de os corrigir disciplinarmente, das constantes reuniões em que ouvia do OE que tinha a liberdade de ser mais severo se assim o pretendesse, das minhas permanentes tentativas em preparar aulas mais estimulantes para os alunos para que estes não se desviassem dos objectivos. Terminei o ano sem expulsar um aluno da aula mas pensei, e continuo a pensar, se não teria sido uma boa estratégia logo no início

do ano para que os alunos sentissem a minha autoridade. Porém, foi o caminho que eu segui e que está definitivamente relacionado com a minha personalidade e com as características da minha turma.

Aquando do planeamento das UE e das aulas (níveis mais operacionais de planeamento), procurei efectuar sempre uma reflexão cuidada do uso das estratégias de ensino, das estruturas organizativas e dos procedimentos de optimização da Organização, Instrução, Disciplina e Clima das aulas. Estas estratégias foram-se apropriando às características da turma uma vez que, quando sentia que não obtinha resultados, procurava uma alternativa.

No que diz respeito aos estilos de ensino utilizados, sendo que a generalidade da turma demonstrou pouca autonomia e responsabilidade, acabei por adoptar estilos mais convergentes – Comando e Tarefa. Desde o início do ano procurei dar mais liberdade à turma numa tentativa de conseguir que os alunos ganhassem cada vez mais autonomia mas cedo tive que alterar a minha estratégia neste sentido. De facto, a turma condicionou a aplicação dos estilos de ensino, tendo eu a necessidade de recorrer a estilos de ensino que me permitissem um melhor controlo da actividade, promovendo um maior empenhamento motor. Poderia ter optado pontualmente por estilos de ensino mais divergentes mas, devido às características da turma, não tomei essa opção. Penso que os estilos de ensino utilizados foram adequados à turma e aos conteúdos de ensino, sendo justificados em função dos objectivos da aula e respeitando os princípios pedagógicos e didácticos. O estilo de Ensino por Tarefa foi utilizado em praticamente todas as aulas, nem poderia ser de outra forma se utilizamos aulas com várias matérias em simultâneo. Por exemplo, na Ginástica dividia os alunos por grupos de nível e os objectivos para os alunos eram diferenciados consoante o nível que trabalhavam. Neste estilo de ensino, as decisões relativas às tarefas e aos seus objectivos são definidos exclusivamente pelo professor, sabendo os alunos o que têm que realizar. Assim, este estilo possibilita uma maior independência aos alunos, de modo a que estes realizem os elementos que lhes são pedidos sem que o professor esteja presente para controlar. Desta forma, podia ter mais liberdade para observar melhor o desempenho de cada aluno e fornecer feedback mais individualizado, sem perder o resto da aula de vista.

Relativamente à organização da aula, consegui em grande parte das aulas pôr em prática o que tinha planeado. No início do ano, cresceu a preocupação em criar rotinas organizativas gerais, as quais se foram automatizando na turma, como por exemplo a rápida reunião dos alunos quando eram chamados, a sua colocação no local de realização do exercício, montagem e desmontagem do material). Estas rotinas poderiam

ter sido automatizadas mais rapidamente se tivesse incluído no planeamento os pormenores de organização da aula desde o início:

“(...) mostraram-me que é mais eficaz se for eu a definir previamente os grupos de trabalho para as aulas. O que acontece é que os alunos não se conhecem muito bem e não são organizados, o que leva a um tempo perdido na fase de ‘façam grupos de 3!’, é preciso começar a levar para a aula os grupos feitos”.

Autoscopia 4ª aula

Na minha formação sempre aprendi que uma instrução acompanhada por uma demonstração é mais eficaz para que os alunos obtenham uma retenção mental do que se pretende. Assim, no início do ano quando queria que os alunos demonstrassem uma determinada habilidade, eu explicava e posteriormente demonstrava o movimento. O OE desde cedo nos aconselhou a termos cuidado com as demonstrações e, desde logo, compreendi o conselho. Ao demonstrarmos um determinado movimento não temos bem a noção se foi bem executado, caso não seja bem executado os alunos ficam com uma imagem mental errada do que se pretende. Se tivermos a possibilidade de utilizar um aluno como agente de ensino (entenda-se um aluno que tenha boas capacidades) podemos focar os aspectos fundamentais e, no caso de cometer algum erro, podemos imediatamente corrigir de forma a que os alunos percebam melhor o movimento.

A única matéria que não me sentia preparado para demonstrar era a Dança, principalmente pela minha total falta de prática. Contudo, fiz questão de aprender cada vez mais sobre a matéria participando nas aulas das turmas do OE e no núcleo de Dança, através de vídeos e participando na acção de formação de Dança que ocorreu na FMH. Rapidamente aprendi os passos básicos das danças, aprendi a seguir o ritmo das músicas e fui abordando com os meus alunos o que ia aprendendo com o OE. Com o tempo fui conseguindo abstrair-me dos meus movimentos, já que nesta matéria tinha que demonstrar ao mesmo tempo que dava instrução e que os alunos também executavam, e conseguia concentrar-me mais no que os alunos faziam. O final das aulas, momento em que nos reuníamos para discutir a aula, aproveitava para ouvir as críticas do OE sobre os meus erros e para esclarecer as minhas dúvidas relativamente a esta matéria.

Considero, no entanto, que a minha capacidade de demonstração nas várias matérias é um ponto forte e que posso utilizar no futuro em caso de necessidade. O meu percurso e a minha capacidade de execução dos elementos de várias modalidades (que considero bastante eclética) permitem-me, para já, uma bagagem e uma capacidade de detectar os meus próprios erros.

Devido a um melhor planeamento e preparação das aulas, foi evidente uma maior dinâmica de exposição dos exercícios no decorrer do ano lectivo. Um aspecto que fui melhorando com o tempo foi o método de informação dos exercícios, o qual foi proposto e utilizado pelo OE e que me foi extremamente útil, como é o caso das fichas de exercícios que tinham informação sobre os grupos e explicação sobre os próprios exercícios **(ver anexo 5)**.

Todas as aulas fazia questão de reservar os minutos iniciais para conversar com os alunos fazendo uma introdução a essa aula (instrução inicial). Tive a preocupação constante de nesta instrução inicial apresentar, relembrar, reforçar e questionar os conteúdos e objectivos pretendidos para cada matéria e situação de aprendizagem, assim como efectuar um balanço geral do empenho, das dificuldades perspectivadas e dos objectivos cumpridos. Em quase todas as aulas definia no plano de aula os assuntos que pretendia abordar com os alunos neste momento inicial da aula. Ainda assim, a minha preocupação em que este momento inicial não fosse demasiado demorado, retirando tempo de aula, fazia com que me esquecesse de um ou outro aspecto que era suposto falar. Pior do que isso, tornava exponenciada a minha dificuldade em manter um discurso claro e pausado, que por si só já é naturalmente acelerado.

No final da aula, em grande parte das aulas, procurava dar aos alunos um retorno da sua prestação. Focava os aspectos positivos, numa tentativa de motivar os alunos e de procurar alguma consistência das boas prestações, e apontava os aspectos negativos para que fossem cada mais reduzidos. Futuramente, poderei utilizar este momento final da aula para reflectir juntamente com os alunos sobre os objectivos alcançados e, assim, criar uma oportunidade de os alunos registarem de forma mais eficaz a sua evolução (fichas de AF por exemplo).

O feedback é uma acção chave para a evolução dos alunos e é um tipo de informação que o professor deve utilizar com frequência nas aulas. Segundo Piéron (1985), *“no ensino, a reacção à prestação ultrapassa a simples informação sobre o êxito ou o fracasso. Visa indicar os meios que o aprendiz ou o aluno pode ou deve utilizar para melhorar a sua prestação além de contribuir para a sua descoberta”*. Ainda que deva ser utilizado com frequência, é importante que não seja utilizado em exagero e de forma incompleta. Isto é, eu tenho uma tendência natural para corrigir constantemente os alunos mas a quantidade de vezes que o faço pode ser exagerada e pouco apropriada. Por vezes é preciso observar apenas e registar, dentro de um grupo, os comportamentos não desejados que se verificam com frequência, posteriormente chamar esse grupo e corrigir esses comportamentos para todos os alunos de uma só vez. Apesar de sentir a

necessidade de corrigir os alunos por cada erro que cometem, também sei que muitas vezes o erro não é habitual e que o aluno até já pode executar determinada habilidade consistentemente com sucesso. Ainda relativamente ao feedback, é muito importante que este seja dado completando o seu ciclo. Ou seja, deve-se dar o feedback sobre um erro observado, ver a resposta do aluno à correcção e voltar a dar um feedback. O primeiro deve ser descritivo (explicar o que está a fazer mal) e prescritivo (o que pode fazer para melhorar), o segundo pode variar consoante o nível de sucesso do aluno mas deverá ser avaliativo (positivo ou negativo). Também considero importante utilizar com os alunos o feedback interrogativo, este permite recolher informações sobre o nível de conhecimento e compreensão do aluno, para além de estimular uma evolução consciente nas várias habilidades das matérias abordadas.

Tenho consciência que esta turma não tinha propriamente características para me obrigar a ter um grande nível de conhecimento, mas até ao momento sinto que tenho os conhecimentos suficientes nas várias matérias para dar um feedback correcto aos alunos. Em caso de dúvida não tenho qualquer problema em admitir que não sei, ou que não tenho a certeza, e confirmar com quem me possa esclarecer. Isto aconteceu precisamente com a Dança, em que várias vezes perguntei no final da aula ao OE se tinha feito correctamente determinado passo ou tentava esclarecer as dúvidas ocorridas na aula.

O feedback não foi um assunto que tenha sido muito criticado em mim ao longo do ano. Contudo, já na quarta etapa foi comentado numa reunião do núcleo que eu poderia ter mais atenção ao ciclo completo do feedback. Apesar de este não ser uma ausência total nas minhas aulas até então, alertaram-me que em vários momentos acontecia eu dar um feedback a um alunos e não verificar se o aluno conseguia responder correcta ou incorrectamente. Procurei ter uma maior preocupação com esse aspecto procurando cumprir este comportamento mais frequentemente.

Um aspecto que demorei a melhorar neste ano de estágio e que é muito importante que consiga melhorar no futuro é a definição de objectivos e respectivos critérios de êxito para cada aula e exercício. Estes são a nossa linha orientadora para cada exercício, ajudando a evitar que nos dispersemos por um feedback que não está previsto já que não procura corrigir os comportamentos que pretendemos que aí aconteçam. Se não tivermos bem definido o que queremos trabalhar e o que esperamos que os alunos façam, corrigimos num mesmo exercício vários erros e o aluno fica sem perceber o que deve tentar fazer melhor naquele momento. A seguir fica o exemplo de como o definia no plano de aula.

“2. rolamento com ‘mais impulsão’ e ‘velocidade na rotação’; roda e pino com ‘todo o corpo contraído’, ‘empurrar o solo’”.

Plano de aula 63

O posicionamento e intervenção do professor na aula é essencial e, na minha turma, era muito importante que fosse o mais correcto possível. Desde o início do ano demonstrei alguma facilidade em manter-me posicionado de forma a ter toda a aula dentro do meu campo de visão mas, como é normal, é um comportamento que não pode ser constante durante toda a aula. Há momentos em que me foco mais num aluno e na sua prestação aquando de um momento de instrução individualizada mas, ainda assim, procurei também nestes momento manter-me de frente para o resto da turma. O mesmo acontecia quando dava instruções a grupos, onde tinha quase sempre a preocupação em estar de frente para toda a turma. Este comportamento do professor é essencial para evitar os comportamentos fora da tarefa, ou seja, se um aluno chutar uma bola (fora do contexto) e eu conseguir identificar e advertir esse aluno, os alunos vão percebendo que eu estou atento ao que se passa na aula e vão reduzindo esse tipo de comportamento.

Outro aspecto ainda relacionado com o comportamento do professor é o feedback à distância, muitas vezes referido pelo OE como controlo à distância da turma, no qual consegui uma boa evolução ao longo do ano. Este tipo de feedback alerta os alunos para a presença e controlo constante por parte do professor, evitando que se sintam “sozinhos” e que tenham comportamentos não desejados.

Durante todo o ano, procurei estar mais próximo dos alunos com maiores dificuldades mas não deixando de acompanhar os (poucos) alunos com menores dificuldades. Esta é, a meu ver, uma das maiores dificuldades para o professor de EF. As turmas de EF têm naturalmente alunos com níveis muito diferentes e a nossa função é procurar que todos os alunos evoluam de forma proporcional. Como professor de EF não concebo a ideia de acompanhar só os alunos com menores dificuldades porque é mais fácil e mais motivador, nem apenas os alunos com maiores dificuldades porque são os que mais precisam. É preciso haver um equilíbrio, o qual pode existir na mesma aula, passando por todos os alunos procurando ficar mais tempo com os alunos mais limitados, ou criar um equilíbrio por UE em que posso definir para cada aula os alunos em que me vou focar mais seja a dar feedback ou a ajudar. Neste ano de estágio optei pela primeira, em que tentei passar sempre por todos os alunos ficando mais tempo com os alunos mais limitados. Quanto aos restantes, definia objectivos e tarefas, dando-lhes mais autonomia, procurando observar um pouco da sua evolução em cada aula.

Motivar os alunos para a prática das aulas de EF foi uma tarefa árdua, dada a já referida falta de interesse pela disciplina da maior parte deles. Matérias como a Ginástica e a Dança foram as que senti maiores dificuldades e não consegui mesmo dar a volta ao problema. Na Dança os alunos cumpriam os objectivos com algum sucesso mas a falta de vontade na sua prática era visível. Já a Ginástica foi onde os alunos deram mais desculpas para não fazer os vários exercícios, “tenho medo” e “tenho determinada lesão” foram as mais utilizadas. Alguns alunos demonstraram realmente algum esforço para conseguir evoluir um pouco nesta matéria, com muita insistência da minha parte ao procurar situações de aprendizagem adequadas, já uma grande parte da turma procurava conversar com os alunos e encostar-se a qualquer coisa deixando de trabalhar. Com o intuito de motivar os alunos, procurei várias vezes propor novos elementos de dificuldade superior mas a resposta era praticamente a mesma, “não consigo” e “tenho medo”.

Durante o ano lectivo não ocorreram comportamentos de indisciplina grave mas houve vários elementos na turma que tiveram uma atitude inconstante, incorrendo em comportamentos fora da tarefa com muita facilidade. Em algumas aulas, os alunos tiveram este tipo de comportamentos de forma excessiva e foi difícil controlar a aula. Tal como referia inúmeras vezes o OE, por vezes é preciso sermos mais assertivos ao advertir os alunos, ou até mesmo castigá-los, porque isso pode ajudar a disciplinar todos os alunos.

Nunca senti a necessidade de tomar atitudes mais drásticas ou de ter uma grande preocupação com a definição de estratégias que eliminassem os comportamentos fora da tarefa. No entanto, fui fazendo os planeamentos de Etapa e UE pensando nisso e fiz algumas alterações por esse mesmo motivo. Algumas das estratégias usadas foram a separação de alunos que costumavam ser o foco da desconcentração dos colegas do mesmo grupo e repreender directamente esses alunos. Este tipo de comportamento nunca desapareceu totalmente e penso até que foi piorando ao longo do ano em apenas algumas aulas. Acredito que isto tenha acontecido por nunca ter dito a um aluno para sair da aula, o que provavelmente levou os alunos a pensarem que podiam realmente fazer o que queriam na aula.

Uma das capacidades que evidenciei desde o início foi o relacionamento que mantive com todos os alunos da turma, proporcionando um clima positivo entre mim e os alunos. Procurei sempre incentivar e intervir com uma atitude positiva. Contudo, um bom clima com os alunos não é o mesmo que bom clima de aula. O que acredito ter faltado para conseguir um bom clima de aula, excluindo a falta de interesse de muitos alunos, foi eu não ter conseguido encontrar um equilíbrio entre o manter um clima positivo com os

alunos e a definição de castigos apropriados aos comportamentos fora da tarefa de forma a evitá-los e mantendo os alunos em prática específica. Procurei utilizar exercícios que estimulassem alguma motivação, entusiasmo e empenho na sua realização como é o caso das situações jogadas. Talvez a introdução de mais competitividade nas aulas seja um bom caminho para conseguir o tão desejado empenho.

Outro problema que identifiquei, com a ajuda do núcleo de estágio, diz respeito à incapacidade em ajustar situações de aprendizagem, estratégias e critérios de êxito em função da necessidade dos alunos nos planeamentos e no decorrer da aula. Ao longo das etapas de formação, a discussão e reflexão de cada sessão com o núcleo de estágio, inclusive o OF, permitiu-me ter uma maior sensibilidade para este problema, apresentando na última Etapa uma maior consistência neste aspecto mas ainda sem atingir o nível que pretendo e que considero positivo. No decorrer do ano lectivo, principalmente através das reuniões do núcleo e com a observação de outras aulas, fui adquirindo um maior conhecimento tanto ao nível da didáctica das matérias como dos erros mais comuns em cada uma delas.

O nosso projecto de observação inter-estagiários foi construído mais tarde do que deveria mas o aspecto fulcral deste foi a decisão no núcleo de observarmos todas as aulas uns dos outros e fazermos, no final das mesmas, uma reunião para discutir pontos positivos e negativos, procurando alternativas para diversas situações. Actividades ligadas a este projecto foram a filmagem de aulas, para observarmos a nossa prestação, e a semana do Período a Tempo Inteiro (PTI).

O PTI consiste em experienciar um horário completo durante uma semana, no qual se incluem as horas da minha turma e dos restantes elemento do núcleo, as horas de DT, as de DE e ainda horas de outras duas turmas de forma a garantir um horário de vinte e duas horas semanais. Tive a possibilidade de dar aulas a duas turmas de 12º ano mas não consegui um grande momento de aprendizagem já que os professores deram instruções para que eu abordasse as matérias e conteúdos que quisesse. Pelo que acabei por abordar matérias que me sentia confortável, sendo o planeamento feito unicamente por mim.

Quanto à minha intervenção no seio do núcleo, do GEF e do CT, manifestei predisposição e capacidade para trabalhar em grupo, cooperando e sabendo escutar e respeitar a opinião dos outros. Mantive sempre um clima de cordialidade de respeito nos momentos de partilhar a minha opinião. Procurei sempre discutir e partilhar com orientadores e colegas mais experientes as minhas dúvidas e opiniões, de forma a enriquecer a minha formação e encontrar as melhores soluções para a minha prática

pedagógica. O contexto onde não consegui ser tão interventivo foi nas reuniões de GEF onde havia discussões e eram tomadas decisões. O bom relacionamento com toda a comunidade educativa, desde a Direcção da escola até aos auxiliares de acção educativa, foi um aspecto muito positivo e já de mim característico.

Durante praticamente todo o ano lectivo, apesar do meu interesse e capacidade em trabalhar em grupo, o núcleo de estágio teve um trabalho e conjunto muito pobre que resultou em várias competências do guia de estágio com baixa qualidade. Este foi o aspecto que senti ter sido menos positivo e ao mesmo tempo o que senti mais falta como forma de me estimular e para me embrenhar neste estágio.

Reflexão global sobre a Área I

Desde muito cedo, nesta minha formação inicial (entenda-se todo o percurso académico/ensino superior), ouvia dizer que o ano de estágio é aquele em que aprendemos realmente como desempenhar a função de professor de EF e que os anos anteriores são uma preparação para o referido estágio. Como já referi neste Relatório, com a transição para o Tratado de Bolonha e com a minha mudança de instituição de formação inicial acabei por não receber a formação teórica e prática especificamente relacionada com a EF, ficando com uma lacuna nesta minha preparação para o estágio.

Com receio da influência desta lacuna na minha formação, entrei para o estágio como uma tábua rasa. Nela foram-se desenhando as informações recolhidas através das observações das aulas do professor orientador da escola e das explicações sobre o funcionamento das aulas baseadas num planeamento por UE. Para mim, tratava-se de uma metodologia completamente nova, algo difícil de interiorizar e de aplicar correctamente mas que desde logo reconheci a sua relação com um processo de ensino-aprendizagem pensado no aluno e na sua evolução.

Nestas condições, iniciei o estágio totalmente receptivo, com vontade de trabalhar e na esperança de aprender com o meu colega de estágio e com os orientadores. Comecei imitando a estruturação das aulas do orientador de escola e posteriormente, com a conclusão do PAT, segui o meu caminho. Experimentei várias situações e fui recebendo críticas sobre estas. Procurei perceber, através das discussões pós-aula, quais as melhores opções para uma aula de qualidade mas apenas o consegui da parte dos orientadores.

Sendo esta metodologia relativamente recente, pouco encontrei sobre ela. Falei com colegas de outros núcleos de estágio no sentido de identificar características nos

seus métodos que se assemelhassem com os nossos, recolher as suas opiniões sobre esta metodologia e tirar as minhas próprias conclusões. A opinião geral é que esta metodologia é difícil e que poucos são os profissionais que a utilizam verdadeiramente, concordo, mas acredito que com tempo de prática tudo se torne mais fluído e fácil de executar. Portanto, durante o ano não fiz um estudo intensivo sobre esta metodologia. Procurei tirar dúvidas com os orientadores e, no que diz respeito à avaliação, participei na acção de formação proporcionada aos estagiários.

Sendo a EF uma disciplina, a meu ver obrigatoriamente, eclética, tive muito receio em ter que ensinar Dança. Nunca tinha tido qualquer experiência nesta modalidade e o meu conhecimento sobre a mesma era quase nulo. A estratégia tomada relativamente a esta matéria foi adiar a sua abordagem para ter tempo de aprender a ensiná-la, acabei por ganhar gosto pela Dança a este nível. Quanto às restantes matérias não tive grandes problemas, já tive experiências ao longo da minha vida com a maior parte delas. Antes de jogar Futebol já tinha um grande gosto pelo Atletismo e Badminton, posteriormente passei pela Ginástica Acrobática e, já na faculdade (FADEUP), tínhamos mesmo que ser bons atletas na maior parte das modalidades. Isto possibilitou-me um conhecimento apropriado ao nível de alunos que temos na escola, tendo as ferramentas fundamentais para ajudar os alunos a evoluírem nas várias matérias. Não senti dificuldade ao nível do feedback que tinha que dar aos alunos nas diversas matérias, ainda que, por vezes, tenha reparado que um maior conhecimento sobre a prioridade do feedback faça toda a diferença e aí ainda tenho que melhorar.

Relativamente à condução do ensino, penso que os principais aspectos que tenho que melhorar e que acredito que melhoram com a experiência, são o discurso e a conquista de um verdadeiro bom clima de aula. Na primeira tenho que conseguir falar um pouco mais pausadamente e procurar uma melhor colocação da voz, já que são aspectos que ainda não consigo manter constantes na aula. Quanto à segunda, o bom clima de aula, falta-me conseguir que os alunos queiram aprender e melhorar as suas capacidades, acredito ter conseguido um bom tempo motor nas minhas aulas mas isso não é suficiente. Terei que encontrar estratégias de incentivo através de um reforço positivo em vez de um reforço negativo, que foi a única opção em que pensei durante o ano e acabei por não aplicar nenhuma.

A avaliação é um processo mais simples do que eu esperava, difícil é torná-la semelhante à dos restantes colegas de uma escola. Em turmas grandes, como a minha, é mais complicado observar todos os alunos, é preciso saber adaptar os critérios e indicadores de avaliação ao nosso contexto de ensino (turma e escola). Como se sabe, a

parte mais complicada da avaliação é a observação dos alunos, contudo, se nos habituarmos a “fechar” os alunos em cada nível ao longo do ano, torna-se mais simples. Para isto, há aspectos que têm de estar bem planeados e definidos, como o número de matérias a abordar e que alunos observar em cada aula. Durante este ano não consegui levar este processo da melhor maneira, só o comecei a entender assim no final do ano.

Em jeito de conclusão desta Área I, este ano pude experimentar várias situações e tive tempo para perceber o processo de planeamento e organização de aulas tal como ele deve ser entendido actualmente. No futuro poderei aplicar o que aprendi e continuar a experimentar outras situações que me ocorram, dentro das premissas que eu entendo serem a base genética da EF, um ensino eclético, individualizado, essencialmente prático e numa perspectiva de aprendizagem e gosto pela prática. Assim se poderá conseguir a consolidação da prática de actividade física que é o objectivo final da disciplina de EF.

Área II – Investigação e Inovação Pedagógica

“A actividade de avaliação tem na nossa tradição uma forte componente de solidão”.

Comédias (2004)

No seguimento daquilo que têm sido os trabalhos produzidos pelos anteriores estagiários desta escola, o problema por nós identificado também está na área da Avaliação, mas mais especificamente na Classificação dos alunos. A base do trabalho é a forma como os professores conhecem e aplicam os critérios de avaliação definidos. Existem variações nas classificações da disciplina de EF que indiciam poder existir alguma divergência na forma como são aplicados os critérios de avaliação da ESA, face às orientações do PNEF, nomeadamente através das Normas de Referência para o Sucesso em EF.

O problema propulsor deste estudo evidenciou-se ao longo do primeiro período de aulas através de várias fontes. Quando começou a existir a pretensão de investigar um problema relacionado com a avaliação, ainda não era do nosso conhecimento o facto de esta área já ser objecto de estudo dos núcleos de estágio dos últimos anos na ESA.

Um comentário do OE, sobre as dificuldades relacionadas com a avaliação no GEF da ESA, alertou-nos para o problema e criou um filtro de absorção de informação

que nos levou a captar os vários indicadores evidenciados acerca deste. A partir daí fomos nos apercebendo, em conversas informais com os professores e nas reuniões do GEF, que existe uma aparente discordância nas classificações atribuídas aos alunos, principalmente em casos de turmas que passam por professores diferentes, e que a avaliação é um tema que poderia ser mais discutido dentro do grupo.

Vários professores comentaram a sua discordância com as classificações que alguns dos seus alunos traziam do ano anterior, facto que fizemos questão de tentar perceber verificando as pautas das turmas do ano lectivo transacto. Pedimos à Direcção da ESA que nos facultasse o acesso às pautas, expondo o motivo do nosso pedido, o qual foi aceite com algumas condições. Não pudemos deslocar as pautas da Secretaria da escola, pudemos apenas consultar e registar os dados que nos interessavam.

Aquando da verificação das pautas, deparámo-nos com vários casos de diferenças nas classificações atribuídas pelos professores entre os três períodos. Facto que parece indiciar diferentes metodologias de avaliação entre os professores do GEF da ESA, no que diz respeito à classificação dos alunos.

Assim, questionámo-nos sobre o porquê de existir esta discrepância nas classificações e começámos a ponderar as várias hipóteses que podem conduzir a este aparente desentendimento do GEF sobre a avaliação.

À medida que fomos investigando este problema verificámos que a avaliação é um tema recorrente nas escolhas dos núcleos de estágio dos anos anteriores na ESA. Ao falarmos com vários professores da escola e da faculdade percebemos que a ESA tem tido, nos últimos anos, a avaliação em EF como objecto de estudo na Área II do Estágio Pedagógico. Acabámos por consultar os estudos realizados nos anos anteriores onde foi possível perceber o desenvolvimento do trabalho que já tem vindo a ser feito sobre esta problemática. Assim, este projecto acaba por dar continuidade ao trabalho já realizado com o intuito de se conseguir, a médio ou longo prazo, uma aproximação a uma avaliação nos parâmetros do PNEF e que seja entendida e realizada por todos os professores da forma mais semelhante possível.

A amostra definida para este estudo é constituída pelo universo dos Professores de EF da ESA. Deste fazem parte doze professores com idades compreendidas entre os vinte e oito e sessenta e quatro anos, aproximadamente, dos quais três são do género feminino e nove são do género masculino. À excepção de dois professores que têm cerca de cinco anos de experiência, os restantes possuem já vários anos de prática de ensino da EF.

Tendo em conta que neste estudo o objecto é algo que não pode ser observável, por se tratar de percepções e conhecimentos, o instrumento deste estudo reduzia-se a duas opções, obter as informações pretendidas através de uma entrevista ou de um questionário. Colocando em consideração os prós e contras destes dois métodos, acabou por se optar pelos questionários.

O questionário é um instrumento que permite uma quase garantida colaboração por parte dos professores do GEF. Desta forma, têm liberdade e tempo para ler e pensar na pergunta e na resposta, sem a pressão de um entrevistador que pode registar alguma informação incorrecta sobre as suas respostas. De realçar que este questionário foi anónimo.

Tendo consciência da delicadeza do assunto estudado e tendo em conta as características do Grupo em causa, as sugestões parecem ser algo utópicas. Antes de se pensar em qualquer sugestão para resolução do problema, é essencial que exista um interesse comum dentro do Grupo em melhorar os processos avaliativos na disciplina de EF. Depois disto, os professores têm que ter uma pré-disponibilidade para discutir os assuntos relacionados com a avaliação, explanando as suas opiniões e ouvindo as opiniões dos colegas. Conseguídos estes requisitos mínimos, pode passar-se então para as propostas de solução.

Como forma de organização deste estudo, optámos por dividir o questionário e consequente análise de dados em dimensões. Cada dimensão inclui um conjunto de perguntas que pretende localizar os pontos de possível discordância ou incerteza.

Na análise dos questionários foi detectada alguma incerteza relativamente à Dimensão do Conhecimento dos PNEF. O ponto de maior discordância encontra-se na inclusão das regras/regulamentos das matérias na área dos Conhecimentos. Portanto, os professores do GEF da ESA, parecem incluir as regras/regulamentos das matérias/modalidades na área dos Conhecimentos. Nos PNEF, os conhecimentos relacionados com as regras das modalidades estão implícitos nos níveis de especificidade das próprias matérias, surgindo assim como uma condição para a obtenção dos diversos níveis. O que não implica necessariamente que as regras e os regulamentos não possam aparecer em momentos de avaliação teórica dos alunos, sob a forma de testes ou trabalhos.

Sendo que se verificaram respostas distantes nestas dimensão, seria importante o Grupo debater a questão dos conteúdos a leccionar na área dos Conhecimentos, uma vez que tanto os PNEF como os critérios da escola são bem claros quanto a isso, os quais excluem os regulamentos das modalidades do conjunto de conteúdos a serem

abordados nesta área. Esta questão poderá estar intimamente relacionada com a concepção e percepção que cada professor tem da EF.

Após a análise dos dados da Dimensão do Conhecimento das Normas de Referência dos PNEF, verificou-se que uma percentagem muito elevada dos professores afirma considerar nos critérios de avaliação aspectos como a participação/empenho, assiduidade, pontualidade e comportamento dos alunos. Contudo, está explícito no PNEF que a participação, empenho e comportamento não devem funcionar como critérios de avaliação, isto porque estes pontos estão implicitamente ligados aos níveis de especificidade das matérias. Em todas as matérias do programa, para todos os níveis de especificidade, o primeiro critério refere sempre a necessidade da cooperação, companheirismo, tolerância e empenho dos alunos.

Assim, concluímos que seria importante realizar uma acção de formação relacionada com os PNEF em conjunto com uma Faculdade ou com entidades como a SPEF e o CNAPEF. Nomeadamente nos aspectos que se centram nos critérios de avaliação e normas de referência, isto com o intuito de sensibilizar e uniformizar as práticas dos professores para o que está vaticinado nos PNEF. Todos os anos entram e saem professores do GEF, pelo que a discussão sobre a Avaliação na ESA deveria ser constante e começar logo desde o início do ano.

Quanto à Dimensão da Aplicação dos Critérios da ESA, uma percentagem bastante elevada dos professores do GEF da ESA, parece considerar a ApF e os Conhecimentos como factores de mudança de patamar.

A esse respeito, o quadro síntese da ESA refere que a entrada nos diferentes patamares depende única e exclusivamente do conjunto de níveis do aluno nas suas seis melhores matérias, ou seja, depende somente das Actividades Físicas. Um aluno só pode mudar de patamar quando o conjunto dos seus níveis nas seis melhores matérias lhe permite ingressar no patamar seguinte.

No que toca à variação dentro de cada patamar, 84% dos professores parecem utilizar as Actividades Físicas como factor de variação da classificação dentro de cada patamar, e 50% refere que utiliza a ApF como factor de variação.

A este nível o quadro síntese refere que a diferenciação dentro de cada patamar é feita unicamente através da nota dos conhecimentos que pode adicionar até um máximo de dois valores à classificação das actividades físicas.

Com estes resultados, pensámos então que seria de extrema importância a reflexão e discussão no seio do grupo a respeito das directrizes do quadro síntese em especial, principalmente no que diz respeito à mudança de patamar e diferenciação da

classificação dentro de um mesmo patamar. Estes aspectos não estão directamente relacionados com os documentos oficiais de referência, isto é, os PNEF, estando sim previstos nos critérios da escola e podem ser ajustados às percepções do GEF, de modo a tornarem-se mais consensuais entre os docentes.

Em relação à Dimensão das Estratégias de Avaliação dos Alunos, um número significativo de professores refere que adapta os critérios de avaliação.

Pode acontecer particularmente no primeiro período que os professores, por opção metodológica ou por falta de condições (maioritariamente materiais), não consigam abordar de forma aprofundada um conjunto de matérias que permita definir as seis melhores matérias de cada aluno. No entanto, os critérios não deverão ser adaptados, já que estão previamente definidos e deverão manter-se constantes ao longo do ano.

Perante este cenário, o que pode ser feito de forma a não deturpar os critérios de avaliação/classificação da ESA é, através dos dados obtidos na AI, estabelecer um prognóstico para o nível que cada aluno poderá atingir em cada modalidade. É certo que nem sempre os prognósticos são correspondidos posteriormente, no entanto, esta parece ser a forma mais adequada de preservar os critérios de avaliação/classificação da ESA e de não prejudicar os alunos.

Esta questão está relacionada com os critérios de avaliação, pelo que considerámos importante o emparelhamento de observações, dos alunos de outras turmas, dentro do GEF. Isto é, os professores observam as aulas dos colegas de forma a existir uma troca de impressões sobre a prestação dos alunos e respectiva aferição de critérios de avaliação.

No início do ano lectivo (2010/2011), nas primeiras reuniões de Grupo definiram-se alguns aspectos como o tempo predefinido para a AI. Portanto, tal como esse assunto foi definido no início do ano, foram sugeridas as seguintes acções para resolução das realidades verificadas:

- A realização, no início de cada ano lectivo, de uma acção de formação sobre a avaliação. Nesta devem ser abordados os PNEF e os seus preâmbulos, assim como, exemplos práticos de estratégias de avaliação dos alunos. É importante que todos os professores estejam presentes, que tirem todas as dúvidas que possam existir e que façam propostas ao Grupo de possíveis ajustes que poderão estar mais adequados à realidade da escola.

- A promoção de debates/discussões no seio do GEF, nas reuniões ou fora delas, sobre os temas abordados neste estudo. Ou seja, é importante que se faça uma análise detalhada do quadro síntese, critérios de avaliação, aspectos implícitos nos níveis de especificidade das matérias e áreas de extensão da EF. Aqui também é essencial a participação activa de todos os professores do Grupo.
- A promoção de vários momentos de observação de aulas de colegas. Para isto não será necessário observar toda a aula, poder-se-á combinar observar alguns minutos da aula em que os alunos estejam a praticar uma ou várias matérias. Os professores poderão definir um ou dois alunos para observar durante alguns minutos, essa observação será discutida no final da aula com o objectivo de se perceber como o outro professor vê as habilidades do aluno e como o classifica.

As conclusões retiradas do nosso trabalho foram apresentadas ao GEF, numa sessão em que os respectivos professores compareceram a nosso convite e com o exclusivo intuito de expor e discutir a realidade obtida no estudo. Não tivemos a presença de todos os professores mas também não soubemos preparar a sessão da melhor forma. Demorámos mais tempo do que estávamos à espera na preparação da apresentação em Power Point e acabámos por não ter tempo para preparar a sessão. Isto resultou numa sessão muito pouco clara, isto é, os professores presentes não perceberam muito do que pretendíamos transmitir. Logo, foi difícil conseguir a discussão pós apresentação que poderia ser um momento para clarificar alguns aspectos sobre a Avaliação.

Felizmente, houve um professor que fez um comentário e permitiu que outros professores intervissem. Não soubemos aproveitar da melhor maneira os comentários e tentámos responder-lhes em vez de os aproveitar para promover uma discussão que fosse de encontro ao que pretendíamos. Ainda assim, houve uma intervenção por parte de um elemento do GEF que evidenciou a consciencialização por parte do GEF da ESA de que não há condições, a nível social, para que seja elaborado um trabalho de grupo, seja em relação à Avaliação ou a qualquer outro assunto. Por falta de interesse ou por incapacidade de cooperação, não existe actualmente qualquer rumo no que diz respeito à melhoria do funcionamento da disciplina na ESA.

Área III – Participação na Escola

A Área III, “Participação na escola”, reporta-se ao desenvolvimento de competências relacionadas com a concepção e dinamização de actividades de DE, incluindo o Torneio de Velocidade e o de Voleibol, à concepção e implementação de uma actividade de Educação para a Saúde na Escola, no âmbito de um dos temas propostos pelo projecto de Educação para a Saúde da ESA, e identificação e análise crítica das principais características da organização da escola e da EF.

Desporto Escolar

No âmbito do acompanhamento de um núcleo de DE, optei por acompanhar o núcleo de Voleibol. Na verdade este núcleo, ou qualquer outro da ESA, não participou nas competições do DE mas procurámos concretizar alguns encontros com outras escolas. A escolha do Voleibol recai principalmente numa perspectiva de evolução pessoal na leccionação desta modalidade. Não é propriamente a matéria em que tenho maiores dificuldades mas é das mais frequentemente utilizadas nas escolas e é das que considero mais importantes na disciplina de EF. A análise dos recursos espaciais e temporais disponíveis, e a aceitação dos alunos face à modalidade nos anos anteriores, também ajudaram na minha escolha.

Como já referi anteriormente, de forma a complementar as horas de EF, a escola prevê que os professores da disciplina dediquem um bloco de noventa minutos, ou dois de quarenta e cinco minutos, para aulas de RA e Desporto Escolar (DE). A partir daqui, o professor Francisco Pestana, coordenador do RA, organizou estas horas de forma a serem distribuídas pela semana, dando oportunidade aos alunos de participarem em mais do que uma modalidade e permitindo aos mesmos frequentar estas horas de acordo com a sua disponibilidade de horário.

Estas horas destinadas às várias modalidades não se destinam apenas aos alunos com mais dificuldades. Os alunos que gostam de praticar uma determinada modalidade também podem frequentar estas horas, independentemente da sua qualidade ou experiência. Estes podem pretender atingir uma melhor classificação na disciplina de EF e podem procurar melhorar as suas capacidades através destas horas. Esta actividade tem como ideia base a abordagem e desenvolvimento desta modalidade nos aspectos: da Mecânica de Funcionamento do Jogo, dos Modelos e Leis de Jogo e dos Gestos Técnicos. Tanto numa perspectiva de formação como de competição e desenvolvimento de competências dos vários intervenientes no processo.

Supostamente, a minha função neste núcleo de Voleibol seria sempre a de coadjuvação, tanto do planeamento como da condução das sessões. O que, na verdade, aconteceu mais frequentemente foi a total responsabilização da minha parte pelas tarefas que deveria partilhar com o professor responsável. Fui eu quem teve a preocupação e iniciativa de construir um projecto e planeamento para o núcleo, fui eu que pensei nos conteúdos e situações de aprendizagem de grande parte das sessões ao longo do ano e fui eu que tive a constante preocupação de organizar jogos contra outras escolas, tarefa difícil quando não estamos na nossa cidade. É verdade que esta situação me obrigou a reflectir mais sobre a modalidade e que tive a ajuda do OE sobre os conteúdos a abordar nas aulas e pela sua presença nas horas de treino, mas o que eu esperava, e gostava que tivesse sido possível, era a existência de uma planificação conjunta sistemática aula após aula. Este cenário seria perfeito se o núcleo participasse nas competições do DE, onde seria o melhor contexto de avaliação do trabalho elaborado por nós enquanto professores/treinadores.

No projecto que elaborei para o DE, defini alguns objectivos gerais que gostaria de ver alcançados: proporcionar à comunidade escolar actividades de extensão curricular, de reforço de aprendizagem (RA) e frequência opcional, no Pavilhão da Escola Secundária da Amadora; promover as habilidades, respeito e o gosto pela prática de actividades desportivas bem como o espírito de grupo e de equipa (masculinas, femininas ou mistas); reactivar uma modalidade com tradição na escola procurando ir ao encontro do interesse dos alunos.

Em relação a estes objectivos, só não conseguimos reactivar a modalidade como DE. Tivemos treinos com quase vinte alunos, entre eles estiveram alunos com mais dificuldades que precisavam de praticar e outros que já jogam há anos e que são bons jogadores. Os treinos funcionaram como um ambiente óptimo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, com a competitividade necessária e desejada pela maior parte dos alunos.

Grande parte dos alunos que frequentaram o núcleo semanalmente foram alunos com gosto pela modalidade mas, principalmente, porque sabiam que precisavam de praticar mais para melhorar as suas capacidades. Como tal, a minha preocupação ao longo do ano foi essencialmente com estes alunos.

A prática regular destes alunos no núcleo permitiu-lhes a possibilidade de terem um motivo para praticarem desporto e actividade física com regularidade, promovendo um estilo de vida saudável e podendo receber uma educação social, física e desportiva através da modalidade praticada.

O número de alunos que atraímos para o nosso núcleo foi bastante positivo. É verdade que se trata de uma modalidade com tradição na escola, o que trouxe ex-alunos da escola a participarem nos treinos com muita frequência, mas também participaram muitos alunos da escola que tinham efectivamente muito gosto pela modalidade. O número de alunos por treino rondou os quinze elementos, o que chegou a ser algo complicado pelo reduzido espaço de que dispomos. Acabámos por aproveitar o facto de sermos dois professores para dividir os alunos e colocar alguns deles no GA, ao lado do Pavilhão.

Um dos objectivos que eu mais gostaria de ter cumprido era o da realização de encontros com outras escolas. Infelizmente, por várias impossibilidades que foram surgindo ao longo do ano, apenas conseguimos levar os alunos a um encontro de Voleibol. Mesmo neste encontro, só pudemos contar com um número muito reduzido de alunos para se deslocarem à Escola Secundária de São João do Estoril. Principalmente por ordem da Directora da escola que, compreensivamente, alegou que os alunos do 10º ano ainda não estavam na última semana de aulas, na altura do encontro, e que ainda tinham que se preparar para os testes. Contudo, foi uma tarde declaradamente emocionante e divertida para os alunos. Foi possível fazermos duas equipas, de seis alunos, as quais tiveram a possibilidade de realizar várias partidas e conseguimos inclusivamente ficar classificados nos primeiros lugares.

No projecto também defini objectivos para a evolução dos alunos mais especificamente na modalidade do Voleibol. Os primeiros objectivos estão relacionados com a educação desportiva dos alunos. Não foi necessário um grande investimento na preparação deste aspecto já que os alunos tinham um comportamento, relacionamento e participação excelentes dentro do núcleo.

Quanto aos objectivos técnicos para os alunos, senti uma grande evolução da maior parte deles. Aqui excludo os ex-alunos da escola porque alguns já têm uma vasta experiência na modalidade. Os alunos com mais dificuldades aperfeiçoaram muitos aspectos técnicos relacionados com o serviço por baixo e por cima, com a recepção e remate, com o posicionamento e deslocamentos, assuntos que fiz questão de insistir durante todo o ano. As maiores dificuldades dos alunos estão relacionadas com os aspectos técnicos que exigem uma melhor capacidade física, como a força de braços no serviço e remate ou a capacidade de impulsão para rematar em suspensão.

Os ex-alunos que participaram neste Núcleo tiveram um papel muito importante ao longo do ano. Além de serem jovens conscientes e com boa atitude desportiva, ajudaram muito na formação dos colegas. Como eram muitos alunos ao mesmo tempo e

eu não consegui chegar a todos, estes alunos mais experientes ajudavam os colegas mais novos com pormenores que os ajudaram significativamente. O apoio e incentivo durante os jogos também enriqueceram muito a qualidade e produtividade dos treinos.

Quanto a mim, esta experiência permitiu-me adquirir alguns conhecimentos relativamente às regras da modalidade que ainda eram um pouco reduzidos. Ainda assim, percebi que mesmo os jogadores de Voleibol que frequentavam o núcleo tinham algumas dúvidas relativamente às regras da modalidade. Tive a possibilidade de esclarecer algumas dúvidas relativamente às regras através da prática diárias nos treinos e por ter tentado esclarecer as dúvidas que iam surgindo através de professores com experiência na modalidade ou através da literatura.

Quanto ao ensino dos elementos técnicos da modalidade, não senti grande dificuldade porque a minha formação permitiu-me um leque de conhecimentos sobre este assunto que me deixa à vontade para ensinar Voleibol ao nível de alunos que tive. O facto de os alunos não darem condições para se poder evoluir o treino para uma fase mais avançada de treino táctico fez com que não sentíssemos a necessidade de pensar e planear isso, o que seria uma parte rica para mim já que é a área em que sinto mais dificuldades.

A experiência adquirida ao nível do planeamento não foi a mais complexa mas este deu-me a possibilidade de organizar os treinos de acordo com os objectivos pretendidos para este tipo de actividade. Ao nível da condução das aulas, procurei manter-me em constante contacto com os alunos mantendo uma boa relação ao mesmo tempo que os ajudava a melhorar as suas capacidades na modalidade.

Como já referi, não tivemos uma participação na competição do DE propriamente dita, pelo que não obtive um grande conhecimento do modo como esta competição escolar funciona.

Torneio de Atletismo (Velocidade)

A organização do torneio iniciou-se com a construção de um projecto e consequente balanço.

Participaram neste evento oitenta e quatro alunos da ESA, três nos Juniores Femininos, dezanove nos Juvenis Femininos, treze Juniores masculinos e quarenta e nove Juvenis Masculinos. Para além dos alunos participantes nas provas, contou-se com a colaboração de alunos na mesa e no final da pista (onze alunos), um professor na partida, um professor por cada corredor da pista mais um professor no “videofinish”. Foi ainda possível contar com a presença de alunos socorristas que apoiaram a organização

do evento. Verificaram-se dezanove faltas de comparência e alguns alunos inscreveram-se no dia do evento.

Os três primeiros classificados de cada escalão receberam uma medalha. Todos os alunos tiveram direito a um certificado de participação, tal como os professores do departamento.

O período Pré-evento caracterizou-se pela produção do projecto, construção e impressão das fichas de inscrição, distribuição dos comunicados pelos professores, afixação dos cartazes, construção do quadro competitivo, distribuição das tarefas dos professores, criação e impressão dos certificados de participação de professores e alunos, organização das medalhas para os vencedores e preparação do material para o evento. A respeito desta fase podemos dizer que correu como havia sido planeado no projecto do torneio.

No que toca a aspectos passíveis de serem melhorados em futuras organizações salientámos apenas alguns detalhes, como por exemplo, nos cartazes a divulgar o torneio não colocámos a hora do início do torneio, assim e apesar de o horário ter sido comunicado a todos os professores, houve alunos a quem essa informação não chegou e que compareceram no pavilhão Polidesportivo, já após as respectivas corridas, o que obrigou a uma reestruturação no calendário competitivo durante o evento, particularmente no escalão dos Juniores Masculinos.

Ainda nos aspectos que podemos melhorar está a antecedência da afixação do quadro competitivo e do regulamento que foi feita dois dias antes da prova. Teria sido importante afixar o quadro competitivo e o regulamento com mais alguma antecedência para prevenir atrasos ou faltas de comparência no dia da prova.

O aspecto menos positivo do Evento tratou-se de, em algumas eliminatórias, nomeadamente em duas séries das meias-finais dos Juvenis Masculinos, não foram colocados nas fichas de corrida, os tempos dos alunos não apurados para a final. Embora não tenha influência para a conclusão do torneio, é sempre importante numa prova de velocidade ter o tempo de cada aluno, até porque as classificações foram posteriormente enviadas para todos os professores do GEF, que poderiam ter em conta o tempo para efeitos de avaliação.

Para futuras organizações terei em maior atenção a Fase Pré-evento, pois é claramente o momento fulcral da organização, caso este momento esteja bem pensado e planeado, certamente o Evento e o Pós-evento correrão melhor, e a probabilidade de acontecer uma situação imprevista, embora exista, torna-se mais pequena.

Em termos de formação para nós, estagiários, esta actividade foi muito enriquecedora, particularmente pelo facto de toda a organização ter ficado sob a nossa responsabilidade, mantendo-se a supervisão do OE. Assim, foi muito positivo tomarmos as nossas próprias decisões e ver as suas repercussões ao longo da competição.

Torneio de Voleibol

A organização deste torneio também é da responsabilidade dos estagiários da ESA com a ajuda do OE e participação na organização do evento dos professores no GEF. Para este torneio realizámos um projecto e um balanço. Estes documentos dividiram-se em Fase Pré-evento, Evento e Pós-evento.

Quanto à Fase Pré-evento, a preparação para a realização deste torneio de Voleibol não teve propriamente a dedicação óptima que se pretende quando nada pode falhar no dia do evento. Para além de ter sido necessário haver uma intervenção por parte do orientador para que iniciássemos os vários preparativos, ficou claro, dentro do núcleo, que poderíamos ter pensado em alguns pormenores que fizeram a diferença no decorrer do torneio.

Os preparativos para o evento incluíram aspectos como a construção do quadro competitivo, distribuição de tarefas dos professores, teste de montagem das redes para os campos de Voleibol, preparação de uma equipa de árbitros, construção de uma lista de material para o torneio, afixação de informações como o cartaz de divulgação do torneio, regulamento, quadro competitivo e horário dos jogos. Com alguma “pressão” por parte do OE, todas estas tarefas foram concluídas no seu devido tempo.

Deveríamos ter pensado melhor nos aspectos de preparação do torneio. A construção do quadro competitivo deve contemplar também o tempo de intervalos, as fases posteriores aos grupos deveriam ter sido previamente preparadas com folhas para o efeito. Um aspecto positivo nesta fase de pré-evento foi o aparente sucesso na divulgação do torneio. Participaram quarenta e cinco equipas, nos vários escalões, o que significa que estiveram activos neste torneio cerca de duzentos e setenta alunos. A este número acrescem-se os alunos que participaram na organização do torneio, aos quais delegámos várias tarefas.

Na Fase do Evento propriamente dito, sentimos um pouco a insuficiente preparação da fase pré-evento. Como já referi, poderíamos ter feito algum trabalho antes do dia do torneio e que acabámos por ter que o fazer durante o torneio.

Na parte feminina apareceram inscrições de última hora, o que levou a uma reformulação do quadro competitivo e consequente atraso na realização dos jogos. Neste

espaço feminino, deveríamos ter optado por utilizar três campos de Voleibol em vez de dois. O Pavilhão daria para se fazerem dois campos, embora com menos espaço, de forma a se conseguir que o torneio terminasse mais cedo, já que a parte feminina acabou muito mais tarde que a parte masculina.

Os alunos tiveram uma participação muito positiva neste torneio. À excepção de uma ou duas equipas que tinham muito pouca cultura desportiva e que utilizavam uma linguagem francamente imprópria, todas as restantes equipas tiveram um comportamento exemplar em todos os jogos deste torneio. A equipa que referi ter usado linguagem imprópria e comportamentos nada adequados para o desporto, acabou por ser desclassificada por esses mesmos motivos. Esta decisão foi tomada, e muito bem, pelo nosso OE.

Educação para a Saúde – Vida Saudável

No início do estágio sabíamos que íamos ter que projectar, e levar a cabo, uma intervenção no seio escolar relacionada com a Educação para a Saúde (ES). Foram colocadas várias hipóteses, fomos ouvindo outros projectos de ES e outras ideias para estes mesmos projectos. A decisão não foi propriamente fácil e imediata.

De facto, existem várias formas de intervir na escola dentro do âmbito da ES. Porém, fomos nos apercebendo de uma realidade das escolas da actualidade que se repercute nos valores de obesidade na sociedade. Na convivência com todos os agentes escolares e nos vários espaços integrantes da escola, fomos reparando nas opções dos jovens que a frequentam. Existindo da nossa parte uma filtragem natural que corresponde à nossa formação e preocupações da nossa área, detectámos vários sinais de um problema que deve ser combatido tanto quanto possível dentro e fora das instituições escolares. Falo da alimentação dos alunos e do seu aparente estilo de vida.

Com as aulas de EF e pela possibilidade de observação de várias turmas, apercebemo-nos da quantidade de alunos com excesso de peso e que, aparentemente, não cuidam de si como deveriam. Este foi o primeiro aspecto por nós filtrado, o segundo foi a quantidade de alunos que prefere gastar mais dinheiro numa refeição nada saudável, dentro e fora da escola, quando têm a possibilidade de obter uma refeição completa e equilibrada por pouco mais de um euro. O terceiro aspecto que nos captou a atenção foi a intervenção sobre os produtos alimentícios que são vendidos no bar da escola, os pastéis mais ricos em gordura foram removidos deixando apenas alguns pastéis doces e outras sandes menos prejudiciais à saúde alimentar.

Ora, estes indicadores foram filtrados por nós por se cruzarem com o nosso conhecimento sobre a gravidade da situação mundial no que diz respeito aos índices de obesidade em todo o mundo. Sendo esta a causa de muitos problemas de saúde, de problemas de auto-estima e baixa participação na sociedade e até de uma elevada taxa de mortes por problemas relacionados com a obesidade, todos os esforços são insuficientes para combater esta doença do milénio.

Cada vez mais existe um investimento na informação dos jovens para alertar para os problemas relacionados com a vida sedentária e maus hábitos alimentares mas, aparentemente, continua a existir um consumo desmedido de alimentos nada saudáveis nas refeições mais importantes do dia e poucos são os que têm uma vida activa. Como tal, considerámos que poderíamos contribuir para a formação destes jovens no que toca aos hábitos de uma vida saudável e responsável, utilizando para isso algumas ferramentas dentro dos nossos recursos e capacidades.

Nas primeiras semanas de aulas tivemos conhecimento, através das Directoras de Turma, sobre o Projecto de Educação para a Saúde/Educação Sexual da escola que estava a ser levado a cabo por algumas professoras responsáveis pelo mesmo. Neste projecto, cada turma teria que ter cinco ou seis blocos de noventa minutos dedicados exclusivamente a um dos temas e esses blocos fazem parte dos tempos lectivos dos professores que aceitam participar no projecto.

O projecto envolvia três grandes temas para cada disciplina, não entram nele todas as disciplinas mas a EF é uma delas. Quanto à EF, o primeiro tema é a “Adolescência/Estilos de Vida Saudáveis”, aqui está incluída a SIDA e outras doenças sexualmente transmissíveis. O segundo tema é também a “Adolescência/Estilos de Vida Saudáveis” mas em vez das doenças sexualmente transmissíveis são contemplados os Distúrbios Alimentares. O terceiro tema é a “Alimentação Saudável” e devem ser abordados, também, os Estilos de Vida Saudável. Este último é o que tem conteúdos mais próximos dos que fazem parte da área dos Conhecimentos da disciplina de Educação Física. Sendo este o mais próximo dos conteúdos que teríamos que avaliar nos alunos no 2º Período, e já que teria que fazer parte de uma das nossas aulas, acabámos por escolhê-lo.

A escolha por este tema foi a mais natural, também, por se tratar de conteúdos relacionados com a saúde. Ainda que não tenhamos uma formação que nos permita falar com segurança sobre todos os temas escolhidos, temos alguns conhecimentos de senso comum e da nossa formação ao longo dos anos que nos dá alguma base para transmitir aos alunos a informação essencial. Para além disto, tivemos de fazer alguma pesquisa

sobre o que iríamos falar, mesmo para a própria construção da apresentação em Power Point.

Tendo tudo planeado e preparado, definimos uma aula nossa para dedicar a este projecto e demos uma aula teórica sobre os conteúdos escolhidos. Cada um de nós deu a aula teórica à sua turma mas com base na mesma apresentação em Power Point. Os conteúdos abordados nesta envolviam a alimentação, distúrbios alimentares, substâncias prejudiciais à saúde e a actividade física. Contudo, tentámos dar exemplos mais abrangentes e apelativos.

O que se pretendia desta aula não era apenas uma mera transmissão dos conteúdos mas sim um momento para os alunos colocarem dúvidas e debaterem os assuntos que iam sendo explanados. Para isso, procurámos criar os debates, e até mesmo avançar nos conteúdos da apresentação, através das dúvidas dos alunos. À medida que tiravam dúvidas e davam exemplos tentávamos pegar nesses exemplos para criar uma transmissão dos conteúdos mais interessante e cativante, possibilitando a interiorização da matéria nos alunos de uma forma quase inconsciente.

Esta forma de leccionar os conteúdos não é fácil, é preciso ter alguma experiência a falar para grupos, ter um conhecimento horizontal sobre os conteúdos abordados e saber utilizar os sinais e repostas dadas pelos alunos de maneira a levarmos a discussão para onde pretendemos. Senti algumas dificuldades neste aspecto, as aulas não correram mal mas as minhas competências nos pontos referidos ainda não estão devidamente desenvolvidas para obter uma sessão verdadeiramente interessante e produtiva para os alunos.

Estas actividades não nos pareceram ser suficientes para sensibilizar os alunos, como tal, criámos uma outra actividade relacionada essencialmente com a alimentação saudável. Contactámos alunas finalistas do curso de Nutrição para darem uma palestra sobre alimentação saudável. Pensámos que uma palestra com técnicas especializadas e com alguma experiência neste tipo de actividade seria uma mais valia, tanto pela maior riqueza e variedade de informação transmitida como pelo facto de serem pessoas externas à comunidade escolar.

A palestra foi muito positiva. As nutricionistas falaram basicamente dos mesmos assuntos que nós falámos na aula de ES mas com mais exemplos e com informações muito pertinentes que nós não conhecíamos ou não nos ocorreu. Foi interessante a referência à necessidade de existir uma prática saudável de actividade física. Isto significa que não somos apenas nós, profissionais da área do desporto e educação física,

que alertamos para esta necessidade mas também as outras áreas relacionadas com a saúde reconhecem a importância de termos uma vida activa.

No final da palestra deixámos uma tarefa para as turmas. Criámos uma pequena competição entre as duas turmas em que cada uma delas teve que elaborar um poster/cartaz com os conteúdos que consideraram mais interessantes na palestra.

Sabemos que mesmo estas várias actividades relacionadas com os estilos de vida saudáveis não serão suficientes para provocar as alterações desejadas. Os alunos continuarão a almoçar diariamente sem um prato de sopa ou uma peça de fruta, continuarão a comer diariamente as sandes e pizzas menos saudáveis, muitos deles certamente nunca terão o hábito de praticar uma actividade física regular mas a nossa função é insistir em alertar os jovens para os comportamentos que devem assumir na sua vida e não nos deixarmos levar pela incapacidade que temos de mudar a realidade não desejada da noite para o dia.

Ainda que não consigamos mudar os comportamentos pouco saudáveis de todos os alunos, acreditamos que pelo menos alguns desses alunos pensarão no que apreenderam das aulas e das palestras e eles próprios terão vontade de alterar os seus hábitos. Esta idade (quinze/dezasseis anos) é essencial para sensibilizar os jovens para os problemas da sociedade e as causas desses problemas. Os jovens estão agora a tomar consciência do que se passa ao seu redor, da influência que eles próprios têm na sociedade e do que podem fazer para alterar o sentido dos diversos problemas. Para além disso, estes alunos estão no primeiro ano de um ciclo de três anos, estes conceitos serão referidos ao longo dos três anos e espera-se que causem alguns efeitos nos jovens da escola.

Sensibilizar os alunos para este problema e alterar os seus comportamentos não é fácil mas rodeá-los com informação pertinente, e de várias formas, poderá criar resultados significativos em muitos jovens. Conseguido isto nos alunos, a informação repercutir-se-á certamente pelos seus familiares e amigos em alguma fase da sua vida.

Caracterização da Escola - Documentos Orientadores

Esta análise dos documentos orientadores da escola foi feita já no final do ano, altura em que possíveis conclusões e aproveitamento dos mesmo já não poderia ter grande efeito no nosso estágio. Contudo, o facto de termos conhecido estes documentos e sabermos o seu peso e o que eles representam poderá ser-nos muito útil quando

desenvolvermos a nossa profissão numa escola onde tenhamos um papel verdadeiramente determinante.

O Projecto Educativo de Escola (PEE) está relacionado com o alargamento da autonomia do estabelecimento de ensino. Este documento pretende determinar a identidade própria da escola, onde se encontram apresentados os modos de organização, objectivos propostos e os princípios orientadores da unidade de acção educativa. Esta cultura organizacional pressupõe a elaboração do PEE como forma de expressão. O processo de descentralização adveio de problemas como a heterogeneidade dos alunos, servindo assim o PEE para englobar estas diferenças construindo uma identidade própria da escola. Contudo, esta só é passível de ser construída se os actores escolares combinarem as estratégias individuais num colectivo, de forma a alcançarem os objectivos propostos em conjunto.

Esta escola, em particular, tem no seu PEE o lema “Educar o Futuro” que, como missão de escola, remete para uma intenção de preparação de excelência dos alunos da ESA como futuros cidadãos activos da sociedade, constituída por indivíduos bem formados e completos, a diferentes níveis, e influentes nas suas comunidades, desempenhando o seu papel de forma útil, qualquer que seja o âmbito da sua formação. Ainda que esta escola esteja fundamentalmente voltada para o encaminhamento dos jovens para o ingresso na universidade, dispõe também de uma variada oferta de cursos de âmbito técnico-profissional, revelando a postura de alerta dos órgãos da escola para o estado da sociedade e necessidades dos jovens alunos.

Uma das particularidades desta escola é o facto de basear os seus princípios orientadores na noção de que a legislação define a sua autonomia e a partir dessa, os órgãos da escola podem então desempenhar o seu papel.

Quanto ao Plano Anual de Actividades (PAA), este é estruturado a partir dos projectos que forem apresentados. Assim, apresenta-se por cada período todos os projectos que serão desenvolvidos. Para cada projecto apresentam-se as actividades que dele são constituintes e que lhe dão significado, as Dimensões do PEE que são envolvidas, as datas que vão delimitar o desenvolvimento do projecto no tempo e por fim o coordenador de cada projecto.

Tal como todo o planeamento, o PAA não é estanque em si mesmo, mas sim um plano que poderá e deverá ser alterado, tendo por base os vários constrangimentos que possam surgir e os ajustamentos necessários.

Quanto ao Regulamento Interno (RI), este documento contém cerca de cento e vinte artigos, abrangendo normas relativas aos Órgãos de Gestão, à Orientação

Educativa e Serviços, os Direitos e Deveres dos Membros da Comunidade, que tem por objectivo regular a utilização dos edifícios da escola e estabelecer os direitos e deveres dos seus utilizadores. É de referir ainda que o RI é aplicável a todas as instalações da ESA, directa ou indirectamente afectas às actividades escolares, bem como aos espaços livres compreendidos no seu perímetro. Estão igualmente sujeitos às suas normas os actos praticados no exterior da escola, no caso dos seus agentes se encontrarem no desempenho das suas funções.

De referir que neste documento é apresentado o projecto *Oficina de Aprendizagem*, onde o projecto *Reforço de Aprendizagem em Educação Física* se baseou, e cuja implementação poderá levar a um passo significativo para a evolução da disciplina de EF na escola.

O RI tem, então, o objectivo de definir o regime de funcionamento da escola *“coordenando os interesses de todos os que fazem parte da comunidade escolar de modo a que as questões de natureza individual não se sobreponham às de interesse colectivo e a delimitação de direitos e deveres vise tornar a comunidade escolar mais viva e justa”*.

Segundo o Regimento da Disciplina de Educação Física, o GEF constitui-se relativamente à disciplina de Educação Física como:

“a estrutura de orientação educativa que assegura a articulação curricular através da gestão dos planos de estudo e os programas definidos a nível nacional, adaptados às reais condições da Escola”

Tendo em conta esta premissa, o Regimento do Departamento de Educação Física é o documento que define concretamente em que consiste o próprio Grupo, como é composto, quais as competências que lhe são atribuídas, bem como as diferentes questões relativas ao funcionamento do mesmo (Reuniões de Departamento, competências do Coordenador e a gestão e utilização do equipamento e material didáctico).

Todo este processo de análise documental teve um carácter formativo para mim como professor estagiário. É fundamental que cada professor tenha noção do contexto em que está inserido e na qual vai exercer a sua actividade laboral.

Através desta análise foi possível compreender o que guia o funcionamento de uma escola. Estas competências são importantes para que todos os professor tenham uma opinião consciente acerca da escola em que se inserem, bem como, para que

saibam de que forma se poderão integrar num processo de desenvolvimento do ensino em comum e enriquecedor.

Área IV – Relação com a Comunidade

Acompanhamento da Direcção de Turma

Neste capítulo relembrei inicialmente as particularidades mais relevantes da turma leccionada, visto que estas serão determinantes para a melhor compreensão de algumas situações que decorreram no âmbito da DT. De seguida será efectuada uma breve caracterização da DT que acompanhei ao longo do ano e, posteriormente, serão identificados os objectivos que pretendia alcançar com o trabalho desenvolvido nesta área.

Assim, em relação à turma leccionada, há a destacar que esta é do 10º ano e que, desde cedo, foi considerada uma turma sem grandes problemas de disciplina. Contudo, tem alunos que levam a escola pouco a sério e têm a capacidade de atrair os colegas para as brincadeiras. Logo desde o início do ano começou a criação de estratégias para resolver estes pequenos problemas de comportamentos menos apropriados dentro da sala de aula.

Em relação à DT que acompanhei ao longo deste ano lectivo há a destacar que possuía já experiência nestas funções e que nunca tinha trabalhado com professores estagiários, tendo-se mostrado, desde o início do ano lectivo, sempre disponível para me ajudar, não colocando nenhum entrave ao trabalho desenvolvido nesta área, o que foi sem dúvida uma mais-valia para o concretizar dos objectivos que delineei.

Tendo como referência aquilo que foi exposto ao longo desta contextualização, assim como as orientações do guia de estágio e as competências do DT apresentadas na legislação consultada, pretendia alcançar os seguintes objectivos ao nível do acompanhamento da DT: identificar as principais funções previstas para a DT; conhecer a legislação que identifica e orienta as competências de um DT; desenvolver competências de contacto e interacção com os EE; conhecer os procedimentos formais das reuniões do CT; acompanhar a organização do livro de ponto e do dossier de turma; ajudar o CT a definir estratégias orientadas para a resolução de problemas que a turma evidencie; ajudar a DT nas suas funções, aproveitando a sua maior experiência para aprender a agir nas situações mais diversas e adversas; caracterizar a DT quanto ao seu

estilo de liderança e de relacionamento; familiarizar-me com o cargo, para que possa conhecer melhor as particularidades das funções da DT e desempenhá-las da melhor forma em situações futuras; auxiliar o trabalho do director ao nível da preparação, condução e secretariado de reuniões de CT e de reuniões com os EE; adquirir competências metodológicas e de manipulação dos instrumentos de intervenção dos DT; conhecer as ferramentas utilizadas pelos DT e adquirir competências metodológicas e de manipulação dos mesmos.

O trabalho que desenvolvi a este nível desde a 1ª etapa de formação foi reconhecido pela DT e contribuiu fortemente para que conseguisse concretizar alguns dos objectivos a que me propus com o acompanhamento da mesma, nomeadamente ganhar a sua confiança na qualidade do meu trabalho, de modo a que, progressivamente, realizasse algumas das actividades inerentes à DT de forma autónoma, destacando-se neste caso particular a marcação de faltas e respectivas justificações.

Estas tarefas permitiram ainda apropriar-me de outro tipo de responsabilidades que estão a cargo do DT diariamente, nomeadamente a identificação dos alunos que ultrapassaram os limites de faltas para que, deste modo, ocorra o desencadear do processo de aplicação de medidas correctivas e provas de recuperação (PIT), bem como todo o conjunto de rotinas que o mesmo implica, como seja a sua comunicação a professores, EE e alunos (tarefas realizadas pela DT).

Além disso, a participação na Hora Burocrática/Atendimento dos EE foi ainda fundamental na medida em que me permitiu assistir e inclusivamente, em algumas ocasiões, auxiliar a DT na condução das reuniões com os EE, apropriando-me assim das informações transmitidas nas mesmas, o que me possibilitou um conhecimento mais aprofundado do trabalho a desenvolver pelo DT neste âmbito, sobretudo a importância do planeamento adequado deste tipo de reuniões, para que os EE saiam clarificados das mesmas e com isso haja um reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo DT, essencial para o bom relacionamento entre ambos.

Na primeira reunião de recepção aos EE foi possível perceber as diferentes atitudes destes. O que mais me marcou e enriqueceu nesta reunião foi a conversa que tive com alguns EE depois de ser apresentado como professor estagiário de EF, gerou-se uma interacção entre mim e os EE onde tive a oportunidade de praticar um discurso coerente e credível relativamente às questões que me foram colocadas.

Esta reunião apresentou algumas particularidades que são fundamentais destacar em virtude da sua importância para o meu percurso enquanto professor estagiário, tanto ao nível do acompanhamento da DT como enquanto futuro membro de um CT.

Assim, este foi o primeiro momento em que tive um contacto mais próximo com os EE. Teria sido extremamente enriquecedor se tivesse conseguido apresentar o Estudo de Turma nesta reunião.

A primeira reunião de CT possibilitou-me compreender melhor algumas das competências do DT, nomeadamente a grande responsabilidade que tem ao presidir os CT, cuja qualidade está a meu ver dependente de três grandes factores, a experiência que possui, o planeamento prévio que é efectuado e a sua personalidade.

Nesta reunião deveria ter apresentado Estudo de Turma, o que, infelizmente, não consegui. Considero fundamental destacar que a qualidade e a profundidade deste trabalho de caracterização/estudo de turma é um meio decisivo para envolver os EE e os próprios alunos no processo ensino – aprendizagem, atraindo os pais a virem à escola e a verem nela uma instituição credível e preocupada com a educação dos seus filhos, contribuindo inclusivamente para um bom relacionamento e complementaridade entre a acção desenvolvida por pais e professores. Sendo para isto fundamental dedicar especial atenção às particularidades de cada aluno, e ao consequente desenvolvimento de mecanismos de intervenção ajustados às mesmas, para que todos, de forma diferenciada, atinjam o sucesso tanto a nível pessoal como académico.

A reunião de avaliação, no final dos períodos, contribuiu ainda para me apropriar de um maior conhecimento acerca das competências do DT, nomeadamente ser o responsável por coordenar o CT, garantindo a convergência ao nível do processo de formalização da avaliação sumativa. Além disso, é ainda da sua responsabilidade identificar, em articulação com os restantes elementos do CT, alunos com problemas disciplinares e decidir sobre as medidas a aplicar, neste âmbito, no quadro das orientações do conselho pedagógico.

A DT proporcionou-me a possibilidade de assumir as suas funções na preparação e condução do CT do 2º Período, embora tenha sido um trabalho conjunto. Não foi uma tarefa difícil já que todos os professores colaboraram com o bom funcionamento desta reunião. O facto de existir um ambiente de respeito e cordialidade entre todos os professores deste CT proporcionou uma reunião sem qualquer problema.

Foi organizada uma visita de estudo ao Pavilhão do Conhecimento, no Parque das Nações, para a turma ver uma exposição sobre o tema da sexualidade no âmbito do projecto de Educação para a Saúde. Apesar desta actividade não estar directamente

associada ao acompanhamento do DT, considere importante destacá-la uma vez que resulta da cooperação que procurei desenvolver com os outros professores do CT, aquando da realização de actividades que envolvessem a turma em questão.

Neste sentido, a DT convidou-me para acompanhar a turma aquando da realização desta visita de estudo, de imediato me mostrei disponível. Fiz questão de o fazer, não só para garantir a cooperação acima mencionada, mas também para me aperceber do conjunto de rotinas que o professor deverá ter em consideração aquando da realização de uma actividade deste tipo.

A participação nesta visita de estudo constituiu assim mais uma experiência importante para a minha formação, sobretudo pelo facto de se tratar da primeira vez que o fazia como “professor responsável” por uma turma e não como aluno. Assim, penso que o facto de ser uma nova experiência para mim, acarretando tarefas e responsabilidades algo diferentes daquelas a que estava habituado, foi um factor decisivo para que me apropriasse das mesmas e as cumprisse com sucesso.

Neste sentido, como tarefas/rotinas a salientar, destaca-se desde logo o controlo dos alunos que estão presentes na visita de estudo, verificando se existe alguém em falta. Posteriormente, assume relevância a definição de horários junto dos alunos, para que seja assegurada a presença de todos nas actividades previstas. Além disso, ao longo de toda a visita de estudo é ainda fundamental ter em atenção o controlo da disciplina, visto que os alunos estão a representar a escola, dando uma imagem da mesma, pelo que deverão cumprir as normas definidas.

Esta actividade possibilitou ainda que conseguisse estabelecer um contacto com os alunos diferente daquele que acontece no contexto de aula, contribuindo para conhecer melhor alguns deles.

Efectuando um balanço geral do trabalho desenvolvido ao nível do acompanhamento da DT e do seu contributo para a minha formação pessoal e profissional, aquilo que considero importante começar por destacar é que à semelhança da qualidade de uma aula e da concretização dos objectivos de aprendizagem definidos para a mesma, depende da complementaridade entre a qualidade do planeamento prévio da mesma e da sua condução posterior. Ora, também o DT para assegurar a qualidade das actividades que são da sua competência, nomeadamente presidir os CT e as reuniões com os EE, deverá efectuar um planeamento prévio das mesmas para que na sua condução seja demonstrada confiança e domínio da informação transmitida. Assim garante a concretização dos objectivos delineados e, deste modo, a valorização do seu

trabalho por parte da comunidade educativa, reconhecendo competência aos professores no desempenho das funções de DT.

No que respeita aos objectivos que pretendia alcançar com o acompanhamento do DT, penso que o facto de logo na 1ª etapa de formação ter conseguido ganhar a sua confiança na qualidade do meu trabalho foi decisivo para a concretização dos restantes objectivos, nomeadamente dar-me oportunidade de auxiliá-la na condução das reuniões de CT e com os EE.

O conjunto do trabalho desenvolvido a este nível, descrito aquando do balanço das actividades inerentes à DT, possibilitou que me apropriasse das principais competências do DT, sendo que a este nível destaco a importância deste assegurar a articulação entre os professores da turma, pais, EE e alunos, encontrando e partilhando estratégias colectivas que promovam o sucesso educativo destes últimos.

Um dos aspectos que poderá contribuir para assegurar este objectivo é precisamente a realização do estudo de turma e sua partilha, tanto com os professores do CT, como com os EE e mesmo com os próprios alunos. Neste estudo, procurei, tal como sugerido pelo guia de estágio, ir para além da descrição demográfica e sociométrica da turma, efectuando ainda uma análise reflexiva dos dados recolhidos e com base na mesma apontar estratégias a implementar, constituindo-se assim como uma ferramenta crucial para sustentar a tomada de decisões, com o objectivo de potenciar as aprendizagens dos alunos. Deveria ter terminado este estudo em tempo útil, nas primeiras semanas de aula, de forma a implementar as estratégias e avaliar os resultados.

O trabalho desenvolvido ao nível das actividades inerentes à DT foi valorizado pela DT o que me leva a concluir que o meu desempenho a este nível foi positivo, conseguindo concretizar os objectivos a que me propus.

Acção de Integração com o Meio

Este ponto refere-se à planificação e implementação de uma actividade na comunidade envolvente à escola onde estamos a fazer o estágio, a ESA.

Esta actividade pressupunha uma envolvência dos vários actores escolares, assim como, poderia/deveria ter a participação de outros membros da comunidade onde esta escola se insere, como os familiares e amigos dos alunos.

A actividade que escolhemos foi uma visita ao Parque Aventura do Jamor, onde os alunos, e professores acompanhantes, têm a possibilidade de praticar uma actividade muito pouco habitual e extremamente cativante.

Desde o início do estágio tivemos uma ideia claramente definida do que iríamos realizar nesta área. Pensámos em realizar um dia de Ténis no Borel, com a participação dos alunos e respectivos familiares. Com o tempo percebemos que não ia ser possível realizar esta actividade e começámos a pensar em outras possibilidades. Passámos a projectar uma actividade a realizar na Faculdade de Motricidade Humana e no vale do Jamor com diversas actividades e desportos pouco praticados pela maioria dos jovens. Quando começámos a planear esta actividade percebemos que precisávamos de mais tempo para preparar tudo o que lhe diz respeito, tivemos que mudar para a actividade final.

Esta actividade surge pelo interesse em proporcionar aos alunos uma experiência em actividades físicas e desportivas que não sejam praticadas na escola e que sejam cativantes para os alunos. No Parque Aventura existem vários tipos de percurso que solicitam diversas capacidades físicas. Sendo que o percurso é feito em grupos, pensámos que esta seria também uma actividade rica socialmente, já que promove as mais variadas interacções de convívio, apoio e cooperação nos alunos.

Apesar de esta actividade ter umas componentes práticas e sociais tão interessantes, peca por não ser possível a participação de outros membros da comunidade, como os familiares e amigos dos nossos alunos, que foi o nosso objectivo para esta competência do estágio desde o início do ano.

Apesar de termos começado um pouco tarde a preparar esta actividade, tivemos alguns contratempos. Planeámos tudo para fazermos a visita no dia dezanove de Maio. Conseguimos marcar data com o Parque Aventura e com o transporte, quando os alunos começaram a entregar as autorizações vimos que muitos alunos desistiram. Isto teria que aumentar o preço da viagem e os restantes alunos também iam deixar de ir. Tivemos que adiar a visita e passámos as semanas seguintes a tentar conciliar a marcação do Parque Aventura com a marcação do autocarro.

A solução que tivemos que tomar foi convidar mais uma turma para conseguirmos ter o número de alunos ideal para esta visita, que são cerca de cinquenta e cinco alunos. Se fossem mais do que estes cinquenta e cinco alunos teríamos que pedir outro autocarro o que, desde logo, não poderia ser disponibilizado pela empresa que contactámos.

Sendo que para cada quinze alunos é necessário um professor acompanhante, precisávamos de quatro professores para nos acompanharem ao Parque Aventura. Dada a indisponibilidade das DT, falámos com alguns professores do GEF neste sentido, e conseguimos encontrar três professores para nos acompanharem.

Por fim, definimos o dia dezasseis de Junho para realizar a actividade mas, para além de muitos alunos terem desistido, tornou-se impossível por impedimento da Direcção da ESA.

Agora tenho a noção da importância de preparar uma saída da escola com muita antecedência. O OE avisou-nos desde o início do ano que se demorássemos a programar esta actividade poderíamos perder a oportunidade de a realizar, o que acabou por acontecer. O primeiro erro cometido foi termos pensado numa actividade que envolvia alguns custos para os alunos. É muito provável que a maior parte das desistências tenham tido origem no preço da actividade. O outro erro foi termos confiado na sorte e termos planeado a actividade demasiado tarde. Se o tivéssemos feito mais cedo, mais cedo saberíamos a quantidade de alunos que ia desistir e, assim, ainda daria tempo para pensar noutra actividade.

Apesar de não termos conseguido realizar a actividade, pelo menos fiquei com a experiência e conhecimento sobre todos os procedimentos que devem preceder uma saída da escola. Desde os procedimentos burocráticos relacionados com a Direcção da escola e EE, passando pela marcação do espaço onde a actividade se vai realizar e a natural negociação de preços, até à procura e marcação de empresas de transporte com preços mais acessíveis. A maior dificuldade é conseguir conciliar todos estes aspectos para o mesmo momento porque todos têm disponibilidades diferentes.

Estudo de Turma

O Estudo de Turma pode ser uma base de grande importância para a intervenção junto da turma, quer seja ao nível das relações interpessoais dos alunos, quer ao nível da relação aluno-escola, ou mesmo aluno-família, sendo que estas relações têm como base o relacionamento professor-aluno.

Os conflitos que emergem na turma ao longo do ano lectivo têm, muitas vezes, origem nas relações referidas anteriormente, facto que justifica uma profunda análise e reflexão por parte de todos os professores. Daí a importância da apresentação deste trabalho ao CT, assim como o debate resultante da apresentação, com o intuito de

melhor se perceber comportamentos e atitudes de determinados alunos, podendo existir então uma melhor intervenção pedagógica.

É neste âmbito que se justifica o Estudo de Turma, contribuindo para o alargamento do conhecimento, não só dos alunos da turma individualmente, mas também da turma como um todo, retratando as relações existentes entre os seus elementos.

Para o desenvolvimento do estudo, partiu-se da aplicação e análise de três instrumentos – os testes sociométrico e de auto-conceito e a ficha individual do aluno. Estes instrumentos permitiram retirar todo um conjunto de informações necessárias para que o professor possa ter um melhor conhecimento sobre os alunos com quem vai trabalhar ao longo do ano lectivo.

Os dados recolhidos servem para caracterizar a turma. Dando uma noção dos alunos que todas as aulas devemos gerir. Estes dados podem influenciar significativamente a organização e gestão do ensino e da aprendizagem ao nível do planeamento estruturado para a turma. Também ao nível da condução do ensino, o estudo de turma pode proporcionar dados que permitam ao professor adoptar certas estratégias de relacionamento com os seus alunos.

No caso da minha turma, trata-se de um conjunto de alunos, dividida por grupos de alunos mais próximos, com muito pouco interesse pela escola e a disciplina de EF não é excepção. Apesar do desinteresse, a turma não apresentou graves faltas de disciplina ao longo do ano. Em algumas disciplinas o seu comportamento não era o melhor e acabavam por ser convidados a sair da aula mas nas minhas aulas nunca aconteceu uma situação dessa natureza.

Os dados recolhidos e analisados mostram que, em geral, os alunos não têm propriamente os melhores hábitos de vida, escolares e de actividade física. Na análise da relação entre os alunos, talvez por ser uma turma que se mostrou inicialmente fragmentada devido à junção de várias turmas diferentes, não se verificaram resultados muito significativos ao nível das preferências ou rejeições que promovessem um cuidado especial da minha parte. Não houve casos de alunos excluídos pelo resto da turma, mas sim, de grupos de alunos que se davam menos bem, o que se torna menos preocupante.

Uma vez que não concluí o Estudo de Turma nas primeiras semanas de aulas, o meu planeamento e consequente organização das aulas não prevê um trabalho efectivo no sentido de conseguir uma melhor relação interpessoal dos alunos da turma. No futuro, esta será uma prioridade nas primeiras aulas do ano e em cada turma. Contudo, os factos que constatei no tratamento dos dados recolhidos neste Estudo, são factos que são verificáveis com o desenrolar das aulas e com as atitudes dos alunos. Desta forma, a

minha intervenção e o meu planeamento não deixaram de contemplar os afastamentos e proximidades sociais. A diferença reside na importância de detectar o mais cedo possível as diferenças de forma a evitarmos que estas se tornem cada vez mais diferentes, através de estratégias que podem ser utilizadas nas aulas de EF.

Reflexão Final

“O estágio em situação real é geralmente considerado pelo estagiário como a fase mais importante e significativa da sua formação profissional”.

Siedentop, 1983 (cit. por Piéron, 1985)

Cada palavra desta frase representa as minhas expectativas, receios e dificuldades. Ao mesmo tempo que me sinto aliviado por ter a possibilidade de fazer um estágio com estas características antes de ser “lançado às feras” verdadeiramente, como referiu a certa altura a DT.

Sem dúvida que este é um ano marcante e caracteristicamente carregado de conhecimento e experiências práticas que nos podem definir como professores de EF para o resto da nossa actividade. Contudo, é essencial que o processo de formação não se finde com o estágio. Tudo no nosso planeta está em constante actualização e a EF não é excepção. Novas teorias, novos métodos, novas modalidades aparecem de tempos a tempos e faço questão de me manter a par destas. Não quero ser mais um professor retrógrada que não consegue acompanhar a evolução natural das várias áreas científicas, principalmente as que preparam e definem os seres humanos da nossa sociedade.

Relativamente às restantes áreas deste Estágio Pedagógico, sempre as vi como uma oportunidade para intervir noutros assuntos da competência do professor conseguindo, assim, um conhecimento mais horizontal sobre o espectro de actuação do profissional da Educação. Quanto à Área III, esperava um interesse e pro-actividade mútuos mas desde cedo percebi que não ia ser possível. Acabaram por ser actividades algo pobres e de resultados pouco visíveis.

Na Área IV, gostei particularmente de fazer o acompanhamento da DT. Há tantos aspectos que, enquanto alunos, não temos qualquer noção da realidade e que este ano tive a possibilidade de conhecer, alargando muito os meus horizontes. Apesar de ser uma área de intervenção do professor que envolve algum trabalho e responsabilidade, não me repugnaria de todo desempenhar essas funções.

A ESA, no geral, acolheu-nos como uns verdadeiros professores e isso fez-me sentir bem nessa posição. A transição de aluno para professor é um processo que se estranha mas logo se entranha. A forma como encaramos o papel e as acções do Professor são determinantes para garantir uma educação geral dos jovens, porque não devemos afunilar as nossas capacidades para um conhecimento vertical sobre a nossa área, mas sim, procurar um conhecimento geral que permite uma intervenção verdadeiramente educativa com os jovens de maneira a que um dia se tornem adultos responsáveis e úteis.

Bibliografia

Abrantes, P. (2003). Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. *Sociologia: problemas e práticas*, 41, 93-118.

Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Rio Tinto: EDIÇÕES ASA.

Antunes das Neves, A. (1995). *Os Professores e os Programas de Educação Física: Representações e Atitudes*. Tese de Mestrado: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física - Universidade do Porto (pp. 28-35).

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, L.^{da}.

Bayer, C. (1994). *O Ensino dos Desportos Colectivos*. Lisboa: Dinalivro.

Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF)*, 10/11 (2ª série), 135-151.

Comédias, J. (2004) Avaliação aferida – Uma necessidade do sistema de educação física da escola. *Horizonte*, 112, 9-12.

Fernandes, D. (1994). Contornos de uma experiência de avaliação desenvolvida no Instituto de Inovação Educacional (1990-1993). *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, pp. 7-32.

Piéron, M. (1985) Análise de tendências na formação dos professores das actividades físicas. *Horizonte*, 5, 2-7.

Programa Nacional de Educação Física do Secundário.

Rosado, A. (1994). O entusiasmo em Educação Física e Desporto. *Ludens – vol. 14, nº4*, pp.23-30

Unesco (1980) “O educador e a abordagem sistémica”. Lisboa: Ed. Estampa.

Anexos

Anexo 1 – Valência das Instalações da ESA

Espaço	Matéria (s)	Material
Pavilhão	Voleibol; Basquetebol; Badminton; Ténis; Patinagem; Bitoque Rugby; Salto em altura; Dança; todos os testes de aptidão física; condição física	Colchões de queda; bancos suecos; cavalos; plintos; boques; reuthers; trampolim; tapetes de ginástica; trave olímpica;
Ginásio Azul	Ginástica solo, acrobática e aparelhos; Salto em altura; Luta; Judo; testes de aptidão física (excepto vai-vem); condição física	paralelas; rolos; bolas: volei, basquetebol, futebol, corfebol, andebol, ténis, rugby; patins; raquetes e volantes de badminton; redes de voleibol;
Ginásio Verde	Voleibol; Salto em altura; Badminton; Dança; testes de aptidão física; condição física	material para salto em altura; fita métrica; sinalizadores; cones; bolas medicinais; material hóquei campo; aparelhagens; balança; tapetes; faixas; caixa para senta e alcança
Polivalente	Voleibol; Andebol; Basquetebol; Futebol; Badminton; Bitoque rugby; Atletismo velocidade, estafetas e barreiras	10 Bolas de volei de exterior; bolas: basquetebol, futebol, corfebol, andebol, ténis, rugby; raquetes e volantes de badminton;
Exterior	Corfebol; Futebol; Basquetebol; Andebol; Atletismo velocidade, estafetas e barreiras; Badminton	1 rede de voleibol; fita métrica; sinalizadores; cones; material hóquei campo; testemunhos; barreiras
Sala	Alternativa ao espaço exterior quando estiver mau tempo. Em último caso pode ser dada a Dança e testes de aptidão física.	Aparelhagens; balança; tapetes; faixas; caixa para senta e alcança

Anexo 2 – Ficha de avaliação formativa

Ficha de avaliação formativa

Nome:

A seguir tens duas matérias que serão abordadas nas próximas aulas. Assinala com uma cruz (X) as técnicas que consegues fazer. As que não consegues deixa em branco porque são as que tens que trabalhar ao longo do ano.

Corfebol			
Nível I	(X)	Nível E	(X)
Em posse da bola enquadra-se ofensivamente vendo o cesto e os companheiros, quer na zona de defesa, quer na zona de ataque.		Executa todas do nível I e: Passa a um companheiro desmarcado, de preferência em corte para o cesto.	
Lança parado ou na passada, se está na zona de ataque com o cesto ao seu alcance e liberto de marcação (de acordo com as regras).		Passa e corta para o cesto, perante uma maior pressão do adversário directo, garantido linha de passe para finalizar na passada.	
Passa correcta e oportunamente a um companheiro em posição mais ofensiva, de preferência na zona de ataque liberto de marcação.		Desmarca-se constantemente garantindo uma ocupação equilibrada no espaço de jogo, procurando criar linhas de passe mais ofensivas ou de apoio ao jogador com bola.	
Se não tem bola, desmarca-se para se libertar da marcação do seu opositor directo, criando linhas de passe ofensivas tendo em vista a finalização.		Corta na direcção do cesto, na zona de ataque e perante maior pressão defensiva do seu adversário directo, garantindo linha de passe para finalização.	
Participa no ressalto, após lançamento, tentando recuperar a posse da bola.		Após lançamento, participa no ressalto, colocando-se entre o objectivo e o cesto, mantendo a visão da bola na sua trajectória aérea.	
Quando a sua equipa perde a posse da bola, assume de imediato uma atitude defensiva, mantendo-se sempre entre o cesto e o seu opositor directo, procurando impedir a recepção, dificultar o passe e a concretização, e participar no ressalto.		Ajusta a sua distância ao opositor directo, aproximando-se quando este entra em posse de bola, e afastando-se quando ele executa um passe ou lançamento e quando este não tem bola, procura manter contacto visual simultâneo deste e da bola.	
Realiza com oportunidade e correcção global, as acções técnicas: recepção, passe de peito, passe de ombro, lançamento na passada, lançamento parado, trabalho de recepção e marcação.		Realiza com correcção e oportunidade as acções técnicas: passe por cima, passe por baixo, lançamento de penalidade, e posicionamento defensivo.	

Atletismo			
Nível I	(X)	Nível E	(X)
Efectua uma corrida de velocidade (40 metros), com partida de pé.		Executa todas do nível I e:	
Acelera até à velocidade máxima, mantendo uma elevada frequência de movimentos.		Efectua uma corrida de velocidade (40 metros) com partida de tacos.	
Realiza apoios activos sobre a parte anterior do pé, com extensão da perna de impulsão.		Acelera até à velocidade máxima.	
Termina sem desaceleração nítida.		Realiza apoios activos sobre a parte anterior do pé (extensão completa da perna de impulsão).	
		Termina sem desaceleração nítida.	
		Inclinação do tronco à frente nas duas últimas passadas.	

Os critérios de avaliação para definir a tua nota são:

	10º Ano		
	Actividades Físicas	Aptidão Física	Conhecimentos
<7 (Valores)	<3 I + 3 NI	Fora da ZSAF	Os valores obtidos pelos alunos nos conhecimentos, adicionam-se até um máximo de dois valores à classificação nas actividades físicas (ex.: um aluno que tira 10 no teste, sobe um valor na nota. Se tiver 20 no teste sobe dois valores na nota)
7 – 9 (Valores)	3 I + 3 NI		
10 – 13 (Valores)	4 I + 2 NI a 6 I	O aluno apresenta resultados dentro da ZSAF pelo menos em quatro dos testes	
14 – 16 (Valores)	4 I + 2 E		
17 – 20 (Valores)	3 I + 2 E + 1 A		

Atenção! Guarda este ficha porque estas matérias serão abordadas ao longo do ano. Sempre que conseguires fazer uma nova técnica colocas uma cruz no devido local. Só atingirás um nível quando conseguires fazer TODAS as técnicas incluídas nesse nível. Mostra esta ficha, ao longo do ano, ao professor e tira dúvidas que certamente existirão.

Anexo 3 – Ficha de auto-avaliação

Ficha de auto-avaliação

Esta ficha tem como objectivo ajudar-te a perceber a avaliação em Educação Física. Segue os próximos passos e tira dúvidas sempre que necessário.

1º Passo: Estás na ZSAF? Tens de ter cinco testes de Aptidão Física com valores positivos. Se não for o caso, não podes ter classificação positiva.

2º Passo: A tua avaliação dependerá, maioritariamente, das seis matérias abordadas em que és mais “forte”. Analisa e preenche o seguinte quadro com quatro das matérias abordadas.

Nas tabelas a seguir, preenche com um (+) as habilidades que achas que já consegues fazer e com um (-) as que achas que não consegues:

Voleibol			
Nível I	+/-	Nível E	+/-
➤ Coloca-se correctamente debaixo da bola e na posição base		➤ Coopera com a equipa procurando o êxito pessoal e do grupo	
➤ Executa, correctamente, as técnicas toque de dedos e manchete.		➤ Serve por baixo ou por cima	
➤ Serve por baixo, colocando a bola perto do colega		➤ Recebe o serviço em toque de dedos ou manchete, colocando-a jogável	
➤ Coopera com o colega, mantendo a bola no ar e colocando-a em trajectória descendente sobre o mesmo		➤ Recebe/envia a bola para o campo contrário em passe colocado ou remate em apoio	
		➤ Posiciona-se correctamente e recebe a bola na sua zona de alcance em toque de dedos ou manchete, garantindo a continuidade da jogada	
Para estares no nível I ou E tens que conseguir fazer todos os critérios descritos nesse mesmo nível. Se não consegues fazer todos os critérios do nível I, estás abaixo do nível I.			
Ginástica de Solo			
Nível I	+/-	Nível E (sequência com 5 destes)	+/-
➤ Cambalhota à frente, terminando a pés juntos, mantendo a mesma direcção durante o enrolamento.		➤ Cambalhota à frente, terminando em equilíbrio com as pernas estendidas, afastadas ou unidas, com apoio das mãos no solo, respectivamente entre e por fora das coxas, e junto da bacia, mantendo a mesma direcção do ponto de partida.	
➤ Cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final e saída com os pés juntos na direcção do ponto de partida.		➤ Cambalhota à frente saltada, após alguns passos de corrida e chamada a pés juntos, terminando em equilíbrio e com os braços em elevação anterior.	
➤ Subida para pino apoiando as mãos no colchão e os pés num plano vertical, recuando as mãos e subindo gradualmente o apoio dos pés, aproximando-se da vertical (mantendo o olhar dirigido para as mãos),		➤ Cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final, terminando em equilíbrio, com as pernas unidas e estendidas, na direcção do ponto de partida.	

terminando em cambalhota à frente.			
➤ Posição de flexibilidade – Ponte		➤ Apoio Facial Invertido, com alinhamento e extensão dos segmentos do corpo (definindo a posição), terminando em cambalhota à frente com braços em elevação anterior e em equilíbrio.	
		➤ Roda, com marcada extensão dos segmentos corporais e saída em equilíbrio, com braços em elevação lateral oblíqua superior, na direcção do ponto de partida.	
		➤ Avião, com o tronco paralelo ao solo e com os membros inferiores em extensão, mantendo o equilíbrio.	
		➤ Posições de flexibilidade à sua escolha, com acentuada amplitude (ponte, outras)	
		➤ Saltos, voltas e afundos em várias direcções, utilizados como elementos de ligação, contribuindo para a fluidez e harmonia da sequência.	
Para estares no nível I ou E tens que conseguir fazer todos os critérios descritos nesse mesmo nível. Se não consegues fazer todos os critérios do nível I, estás abaixo do nível I.			
Corfebol			
Nível I	+/-	Nível E	+/-
Em posse da bola enquadra-se ofensivamente vendo o cesto e os companheiros, quer na zona de defesa, quer na zona de ataque.		Executa todas do nível I e: Passa a um companheiro desmarcado, de preferência em corte para o cesto.	
Lança parado ou na passada, se está na zona de ataque com o cesto ao seu alcance e liberto de marcação (de acordo com as regras).		Passa e corta para o cesto, perante uma maior pressão do adversário directo, garantido linha de passe para finalizar na passada.	
Passa correcta e oportunamente a um companheiro em posição mais ofensiva, de preferência na zona de ataque liberto de marcação.		Desmarca-se constantemente garantindo uma ocupação equilibrada no espaço de jogo, procurando criar linhas de passe mais ofensivas ou de apoio ao jogador com bola.	
Se não tem bola, desmarca-se para se libertar da marcação do seu opositor directo, criando linhas de passe ofensivas tendo em vista a finalização.		Corta na direcção do cesto, na zona de ataque e perante maior pressão defensiva do seu adversário directo, garantindo linha de passe para finalização.	
Participa no ressalto, após lançamento, tentando recuperar a posse da bola.		Após lançamento, participa no ressalto, colocando-se entre o objectivo e o cesto, mantendo a visão da bola na sua trajectória aérea.	
Quando a sua equipa perde a posse da bola, assume de imediato uma atitude defensiva, mantendo-se sempre entre o		Ajusta a sua distância ao opositor directo, aproximando-se quando este entra em posse de bola, e afastando-se	

cesto e o seu opositor directo, procurando impedir a recepção, dificultar o passe e a concretização, e participar no ressalto.		quando ele executa um passe ou lançamento e quando este não tem bola, procura manter contacto visual simultâneo deste e da bola.	
Realiza com oportunidade e correcção global, as acções técnicas: recepção, passe de peito, passe de ombro, lançamento na passada, lançamento parado, trabalho de recepção e marcação.		Realiza com correcção e oportunidade as acções técnicas: passe por cima, passe por baixo, lançamento de penalidade, e posicionamento defensivo.	
Atletismo			
Nível I	+/-	Nível E	+/-
Efectua uma corrida de velocidade (40 metros), com partida de pé.		Executa todas do nível I e:	
Acelera até à velocidade máxima, mantendo uma elevada frequência de movimentos.		Efectua uma corrida de velocidade (40 metros) com partida de tacos.	
Realiza apoios activos sobre a parte anterior do pé, com extensão da perna de impulsão.		Acelera até à velocidade máxima.	
Termina sem desaceleração nítida.		Realiza apoios activos sobre a parte anterior do pé (extensão completa da perna de impulsão).	
		Termina sem desaceleração nítida.	
		Inclinação do tronco à frente nas duas últimas passadas.	

Passo 3: O quadro seguinte explica como são atribuídas as classificações. Analisa o quadro e refere, no final da ficha, a classificação que pensas ser a tua.

	10º Ano		
	Actividades Físicas	Aptidão Física	Conhecimentos
<7 (Valores)	<3 I + 4 NI	Fora da ZSAF	Os valores obtidos pelos alunos nos conhecimentos, adicionam-se até um máximo de dois valores à classificação nas actividades físicas (ex.: um aluno que tira 10 no teste, sobe um valor na nota. Se tiver 20 no teste sobe dois valores na nota)
7 – 9 (Valores)	3 I + 4 NI		
10 – 13 (Valores)	4 I + 3 NI a 7 I	O aluno apresenta resultados dentro da ZSAF pelo menos em cinco dos testes	
14 – 16 (Valores)	3 I + 4 E		
17 – 20 (Valores)	2 I + 4 E + 1 A		

Nome: _____ Classificação: _____

Nome: _____ Classificação: _____

Nome: _____ Classificação: _____

Anexo 4 – Quadro síntese de avaliação

Escola Secundária da Amadora									
Departamento de Educação Física									
Quadro síntese das normas de referência da avaliação dos alunos – 2008 / 2011									
	10º Ano			11º Ano			12º Ano		
	Actividades Físicas	Aptidão Física	Conhecimentos	Actividades Físicas	Aptidão Física	Conhecimentos	Actividades Físicas	Aptidão Física	Conhecimentos
< 6 (Valores)	< a 3 I + 3 NI	Fora da ZSAF	Os valores obtidos pelos alunos nos conhecimentos, adicionam-se, até um máximo de dois valores, à classificação nas actividades físicas	< a 3 I + 3 NI	Fora da ZSAF	Os valores obtidos pelos alunos nos conhecimentos, adicionam-se, até um máximo de dois valores, à classificação nas actividades físicas	< a 3 I + 3 NI	Fora da ZSAF	Os valores obtidos pelos alunos nos conhecimentos, adicionam-se, até um máximo de dois valores, à classificação nas actividades físicas
6 – 9 (Valores)	3 I + 3 NI			3 I + 3 NI			3 I + 3 NI		
10 – 13 (Valores)	4 I + 2 NI ou 6 I	O aluno apresenta resultados, dentro da ZSAF, pelo menos em quatro dos testes		4 I + 2 NI ou 6 I	O aluno apresenta resultados, dentro da ZSAF, pelo menos em quatro dos testes		5 I + 1 NI ou 5 I + 1 E	O aluno apresenta resultados, dentro da ZSAF, pelo menos em quatro dos testes	
14 – 16 (Valores)	4 I + 2 E			4 I + 2 E			3 I + 3 E		
17 – 20 (Valores)	3 I + 2 E + 1 A			3 I + 2 E + 1 A			2 I + 3 E + 1 A		

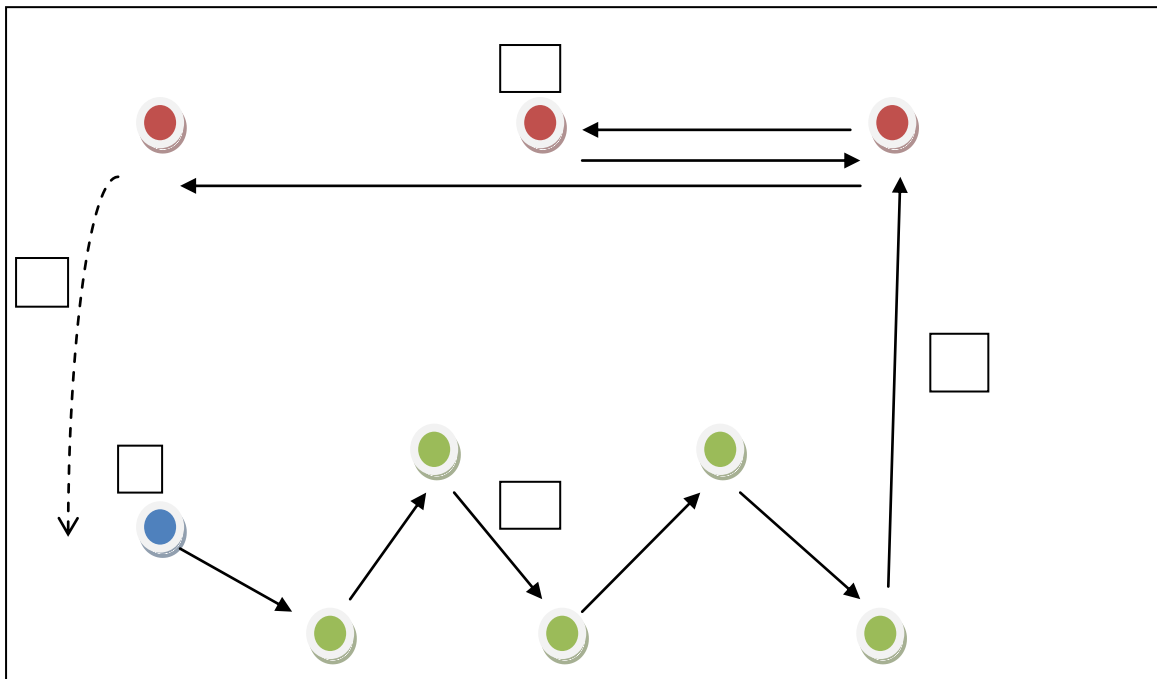
Anexo 5 – Ficha de exercício

Condição Física

1ª Rotação - Fazer a seguinte sequência de exercícios:

- 1- 10 Saltos às cordas;
- 2- Deslocamentos laterais tocando nos pinos;
- 3- Saltos em extensão lateralmente;
- 4- Deslocamentos para frente e para trás (suicidas);
- 5- Recuperação até ao início e recomeçar (**NÃO PARAR**).

Esquema:



2ª Rotação: Fazer séries de 15 segundos de abdominais com 30 segundos de descanso.

3ª Rotação: Fazer séries de 15 segundos de extensões de braços com 30 segundos de descanso.